



UFPE

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COGNITIVA**

KALINE JUREMA JAMBEIRO ROCHA

**ESCRITA EM CONTEXTO ACADÊMICO: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS
DE REVISÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Recife
2014

KALINE JUREMA JAMBEIRO ROCHA

**ESCRITA EM CONTEXTO ACADÊMICO: UM ESTUDO SOBRE PROCESSOS
DE REVISÃO NA PRODUÇÃO TEXTUAL**

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva
da Universidade Federal de Pernambuco
para a obtenção do título de Mestre em
Psicologia.

Área de concentração: Psicologia
Cognitiva/ Comunicação Oral e Escrita
Orientadora: Selma Leitão.

Recife
2014

Catálogo na fonte
Bibliotecária Maria do Carmo de Paiva, CRB4-1291

R672e Rocha, Kaline Jurema Jambeiro.
Escrita em contexto acadêmico : um estudo sobre processos de
revisão na produção textual / Kaline Jurema Jambeiro Rocha. –
Recife: O autor, 2014.
105 f. ; 30 cm.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Selma Leitão.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco.
CFCH. Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva, 2014.
Inclui referências e anexos.

1. Psicologia cognitiva. 2. Escrita. 3. Redação acadêmica. 4.
Estudantes universitários. I. Leitão, Selma (Orientadora). II. Título.

153 CDD (22.ed.) UFPE (BCFCH2015-116)

FOLHA DE APROVAÇÃO

Kaline Jurema Jambeiro Rocha

“Escrita em Contexto Acadêmico: um estudo sobre processos de Revisão na Produção Textual”

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Cognitiva da Universidade Federal de Pernambuco para a obtenção do título de Mestre.

Área de concentração: Psicologia Cognitiva.

Aprovada em: 25 de fevereiro de 2014.

Banca Examinadora

Dr^a Selma Leitão Santos
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

Dr^a Angela Maria Oliveira Santa Clara
Instituição: UFRPE

Assinatura: _____

Dr. Artut Gomes de Moraes
Instituição: UFPE

Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Tenho grande privilégio possuir tantas pessoas para agradecer no final dessa jornada, pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste trabalho. A elas dedico esta pesquisa com toda minha gratidão.

Primeiramente agradeço a mim mesma por não ter desistido dos objetivos da investigação, principalmente diante das dificuldades encontradas no caminho, e por ter buscado sempre o aperfeiçoamento da pesquisa.

Agradeço à minha orientadora Selma Leitão pela parceria e paciência na busca pela excelência. Sua dedicação e experiência foram indispensáveis para a realização deste trabalho.

A meu marido Klecius Rocha pelo companheirismo em todos os momentos, pela força para prosseguir nas horas difíceis e pelo suporte ao longo do mestrado.

Em especial à minha querida mãe (Maria do Socorro) e pai (Expedito) e minha família agradeço com muito carinho, em especial por cuidar com tanto amor dos meus maiores tesouros (Luís Henrique e Yasmin Julie) nesta longa jornada, por não desistir de dedicar seu tempo e carinho aos meus filhos.

À minha maior motivação: meus filhos, Luis Henrique e Yasmin Julie razão maior da realização deste grande desafio.

À minha tia e amiga Fátima que, além de sua amizade incondicional e imprescindível, ajudou com o compartilhamento das aflições e dificuldades.

Aos amigos do mestrado, especialmente ao Grupo Nuparg, Natália, pelas conversas e desabafos das dificuldades, aos participantes do estudo, pela persistência e ao professor da Universidade Federal que me inspirou grande apoio.

Aos professores da Pós-graduação por suas preciosas reflexões que me fizeram expandir minha compreensão sobre a Psicologia Cognitiva.

Aos funcionários da Pós-graduação por seu suporte operacional, sem o qual este trabalho não seria possível.

Agradeço também a pessoas que não contribuíram diretamente para esta pesquisa, porém fazem parte da minha trajetória e sem elas talvez eu não tivesse chegado até aqui.

RESUMO

ROCHA, K. J. J. **Escrita em contexto acadêmico: um estudo sobre processos de revisão na produção textual**. 2014. 106 fls. Dissertação (Mestrado) – Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

Uma questão relevante para pesquisadores tem consistido no desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita. Este estudo visa investigar se estudantes universitários, considerados escritores iniciais de textos acadêmicos, ao realizarem o subprocesso de revisão da escrita acadêmica, com auxílio de *feedbacks* efetuados pelo pesquisador, obterão como retorno a realização de textos mais elaborados, escritos mediante a reflexão feita pelo estudante sobre a sua própria escrita de maneira consciente, tornando-o o mais próximo possível do escritor especializado. A produção textual é considerada enquanto processo que possui subprocessos - planejamento, escrita em si e revisão. O presente estudo investigativo focalizou o subprocesso da revisão textual diante da produção de gêneros solicitados por um docente universitário. Acredita-se que ao auxiliar o estudante a tomar consciência da importância de revisar a sua produção textual, utilizando técnicas, há promoção de benefícios mais amplos ao processo de produção de textos. Ações dessa ordem favorecem o desenvolvimento metacognitivo, pois estimulam o escritor à reflexão consciente de sua própria escrita textual. Participaram da pesquisa quatro universitários de uma Universidade Federal, matriculados no primeiro semestre do curso ao qual pertenciam numa disciplina, na qual o professor solicitou como avaliação a elaboração de dois gêneros: uma resenha crítica e um projeto de pesquisa. Sendo que dois participantes produziram o primeiro gênero e os outros dois produziram o segundo gênero. O procedimento envolveu sete fases, para quaisquer dos gêneros, caracterizadas como: Fase I – apresentação das condições de produção textual, que envolveu a produção escrita com o uso do *software* Lotus Screen Cam e entrega da primeira versão da produção (T1); Fase II – análise, pelo pesquisador, da primeira escrita e dos primeiros registros computadorizados, seguindo um Guia de Revisão; Fase III - fornecimento do primeiro *feedback* ao estudante (Feed I) mediante análise realizada pelo pesquisador; Fase IV – produção da primeira reescrita com base no primeiro *feedback* e entrega da segunda versão do texto (T2); Fase V – segunda análise (pelo pesquisador) do *software* e da reescrita entregue pelo estudante; Fase VI: fornecimento do segundo *feedback* ao participante; Fase VII: produção da segunda reescrita pelo estudante e entrega da versão final do texto (TF) para ser analisado pelo pesquisador. Em seguida, as análises realizadas dos resultados versaram de modo individual, em que cada participante foi analisado quanto ao processo de revisão, suas alterações e o modo como isso acontecia considerando a qualidade e quantidade de revisões realizadas pelos estudantes. Os dados analisados compartilham com Castelló (2007) ao discorrer sobre o uso de pautas e guias, elaboradas e utilizadas de forma pessoal. Tais pautas proporcionam ao escritor iniciante a conscientização do processo da produção textual, em especial a revisão *on line*, tornando-o escritor maduro.

Palavras-chave: Escrita acadêmica; Produção de texto; Revisão textual.

ABSTRACT

ROCHA, K. J. J. Writing in the academic context: a study of review processes in text production. 2014. 106 fls. Thesis (Master) - Master Degree in Cognitive Psychology, Federal University of Pernambuco, Recife, 2014.

A relevant question for researchers has consisted in the development of reading and writing skills. This study aims to investigate whether college students are considered early writers of academic texts, in performing the sub process of review of academic writing, with feedbacks made by researcher assistance, will get in return conducting more elaborate texts, written by the reflection made by the student on their own writing consciously, making it the closest to the writer specializing. The text production is considered as a process that has sub - planning, writing itself and overhaul. This investigative study focused on the sub-process of textual revision on the production of gender requested by a university teacher. It is believed to help students become aware of the importance of reviewing your text production, using techniques, there is promotion of wider benefits to the text production process. Actions of this kind favor metacognitive development because it stimulates the writer to the conscious reflection of his own textual writing. The participants were four university a Federal University, enrolled in the first semester of the course to which they belonged in a course in which the professor asked as evaluation the development of two genres: a critical review and a research project. Two of which participants produced the first gender and the other two produced the second kind. The procedure involved seven stages to any of the genres, characterized as: Phase I - Presentation of textual production conditions, which involved a written production using the Lotus Scream Cam software and delivery of the first production version (T1); Phase II - analysis by the researcher, the first written and the first computerized records, following Review Guide; Phase III - supplying the first feedback to the student (Feed I) through the analysis performed by the researcher; Stage IV - production of the first rewritten based on the first feedback and delivery of the second version of the text (T2); Phase V second analysis (by the researcher) software and rewrite delivered by the student; Phase VI: providing feedback to the second participant; Phase VII: production of the second rewritten by the student and delivery of the final text (TF) to be analyzed by the researcher. Then the analyzes of the results dealt individually, each participant was analyzed for the review process, your changes and how this happened considering the quality and quantity of reviews conducted by the students. The data analyzed share with Castelló (2007) to discuss the use of guidelines and guides, compiled and used personally. These guidelines provide the novice writer awareness of the text production process, in particular the review online, making it mature writer.

Keywords: Academic writing; Production text; textual Review.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Fases de construção de dados	25
Quadro 2: Corpus	27
Quadro 3: Legenda de símbolos e palavras usadas para transcrição de imagens das fases I, IV, VII	28
Quadro 4: Versão I do texto (T1)	29
Quadro 5: Análise da fase I (P1)	30
Quadro 6: Versão do texto II (T2), reescrita da versão I (T1).....	33
Quadro 7: Análise da fase IV (P1)	34
Quadro 8: Versão final do texto (TF), reescrita da versão II	37
Quadro 9: Análise da fase I (P2)	45
Quadro 10: Análise da fase IV (P2)	47
Quadro 11: Análise da fase I (P3)	55
Quadro 12: Análise da fase IV (P3)	57
Quadro 13: Análise da fase I (P4)	64
Quadro 14: Análise da fase IV (P4)	67

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

1 CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1	A PRODUÇÃO TEXTUAL COMO PROCESSO DIALÓGICO.....	13
1.2	OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A ESCRITA ACADÊMICA	14
1.3	REVISÃO TEXTUAL: SUBPROCESSO DA ESCRITA	15

2 MÉTODO

2.1	DO CONTEXTO DA PESQUISA	20
2.2	PARTICIPANTES	21
2.3	CARACTERIZAÇÃO GERAL DOS INSTRUMENTOS	21
2.3.1	PROCEDIMENTOS DE CONSTRUÇÃO DE DADOS	22

3 ANÁLISE DE DADOS/ DISCUSSÕES

3.1	PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE	26
3.2	RESULTADOS.....	27
3.2.1	DADOS DO PARTICIPANTE 1	28
3.2.1.1	ANALISANDO AS PRODUÇÕES DO PARTICIPANTE 1	39
3.2.2	DADOS DO PARTICIPANTE 2	43
3.2.2.1	ANALISANDO AS PRODUÇÕES DO PARTICIPANTE 2	49
3.2.3	DADOS DO PARTICIPANTE 3	54
3.2.3.1	ANALISANDO AS PRODUÇÕES DO PARTICIPANTE 3	59
3.2.4	DADOS DO PARTICIPANTE 4	64
3.2.4.1	ANALISANDO AS PRODUÇÕES DO PARTICIPANTE 4	69

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1	PRIMEIRAS PALAVRAS	75
4.2	REFLEXÕES DIANTE DA REESCRITA: CARACTERIZAÇÃO NOS CASOS ESTUDADOS	75
4.2.1	COMPARAÇÕES ENTRE OS ESTUDANTES	76
4.2	CONCLUSÕES E PESQUISAS FUTURAS	77

REFERÊNCIAS	79
-------------------	----

ANEXOS

APRESENTAÇÃO

A escrita acadêmica, que tem geralmente como destinatário primeiro os professores enquanto orientadores ou avaliadores da produção de textos acadêmicos é destaque dentro do contexto das universidades, principalmente em períodos iniciais da graduação, quando o estudante é considerado, do ponto de vista da escrita acadêmica, um escritor iniciante. Com foco nesse contexto universitário, o presente estudo baseou-se em dois disparadores, a saber: o processo de produção textual em seu subprocesso de revisão de textos e o papel da metacognição, que se considera estar implicada nesse subprocesso.

De modo específico, o estudo visou investigar se estudantes universitários, considerados como escritores iniciantes de textos acadêmicos, ao realizarem o subprocesso de revisão de textos acadêmicos, com auxílio de *feedbacks* efetuados pelo pesquisador, obteriam, em decorrência, a realização de textos mais elaborados, escritos mediante a autorreflexão sobre a sua própria escrita, de maneira consciente. Este movimento consciente permite aproximar o processo de escrita do estudante àquele considerado próprio do escritor especializado.

Uma das motivações do estudo, perpassou em torno do interesse de gerar/testar um tipo de *feedback* da escrita acadêmica. Considerado passível de ser administrado por professores, de disciplinas regulares de cursos de graduação, que se utilizam da produção de textos acadêmicos como parte das atividades regulares de ensino-aprendizagem de suas respectivas disciplinas. Embora a produção de textos acadêmicos, pelos estudantes, seja frequente em diferentes cursos universitários, observa-se que tais textos tendem a ser solicitados, pelos docentes, sem que instruções ou *feedbacks* específicos sejam dados ao aluno sobre a qualidade de seu texto e/ou do seu processo de escrita. Os *feedbacks* dos docentes tendem a se concentrar, em geral, nos conteúdos (correção dos conceitos) dos textos.

Para a caracterização do que seria a produção de textos mais elaborados, levando em consideração a relevância do processo de revisão textual, Castelló (2007) aponta o papel de três atividades cognitivo-discursivas interrelacionadas: 1-detectar o que parece estar incorreto ou inadequado no texto; 2-diagnosticar as razões do que levou a produção do que parece estar incorreto ou inadequado; e 3-desenvolver soluções para decidir se conserta, elimina e/ou modifica o erro no texto. Partindo dessa ideia, o presente estudo teve por objetivo principal analisar o processo de revisão textual na produção escrita de estudantes universitários, seguido pela identificação do momento da

produção textual que o universitário realiza a revisão textual, se antes, durante ou depois da fase da escrita, propriamente dita, e, por fim, investigar se, após o recebimento de *feedbacks*, o escritor modifica o modo como realiza o processo de revisão.

A presente dissertação é dividida em quatro capítulos. No Capítulo 1 são apresentadas as bases teóricas em que o estudo se apoia, com ênfase particular sobre a produção e revisão de textos e a concepção de gêneros discursivos adotada. No Capítulo 2, apresenta-se o método, descrevendo-se os participantes, as tarefas, os procedimentos e o material utilizado. O Capítulo 3 apresenta inicialmente uma descrição do sistema de análise adotado. O sistema de análise é de natureza qualitativa, sendo baseado em pontos considerados no guia de revisão proposto por Castelló (2007) e nas análises das características do subprocesso de revisão discutido por Flower (1989) e Cassany (1995). A segunda seção do capítulo 3 traz as análises realizadas e os resultados obtidos. Reservou-se uma sessão separada para que fossem apresentados os resultados referentes a cada caso/participante alvo do estudo. O último capítulo, o Capítulo 4, é dedicado às conclusões e discussões sobre os dados encontrados, procurando-se relacioná-los e responder às questões levantadas nos objetivos deste estudo. Também neste capítulo, são feitas algumas considerações buscando-se relacionar os dados obtidos com a literatura na área da escrita acadêmica. Pesquisas futuras e reflexões críticas são apontadas, finalizando-se assim, o texto dessa dissertação.

1. CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

1.1 A produção textual como processo dialógico

O presente estudo adota a concepção de texto trazida pela perspectiva dialógica (Bakhtin, 1895-1975) e sócio-histórica (Vygotsky, 1924-1934), em que há considerações sobre o impacto, no processo de produção textual, da linguagem, do contexto de produção e das interações do escritor com este meio. O estudo realizado considera a produção textual especificamente enquanto *processo*, diante da construção de textos acadêmicos realizada por estudantes que iniciam o curso de graduação. No contexto universitário em que esse tipo de escritor encontra-se inserido é de suma relevância o papel do professor, enquanto receptor da produção textual acadêmica.

Considera-se que é possível ao professor, nas diferentes áreas do conhecimento em que atua, orientar o estudante em sua produção textual levando-o a assumir a posição de escritor e leitor reflexivo de seu próprio texto (Camps, 2001). Na condição de escritor, o estudante universitário, assim como outros escritores, é também um leitor do seu próprio texto. Como leitor, tem uma relação com o texto considerada *relação revisora*, assumindo tal relação para se autoavaliar e então revisar o seu próprio texto – relação essa avaliada especificamente no presente estudo.

A interação entre os papéis de escritor e leitor assume características que podem ser compreendidas como uma espécie de *diálogo*. O sentido de *diálogo* de que se fala aqui não está ligado ao sentido de interação verbal face a face, entre indivíduos, mas, sim, a um sentido de discutir com ‘vozes de outros’ (Bakhtin, 1997), inevitavelmente, trazidas para o texto, bem como ‘discutir consigo mesmo’ sobre um tema e sobre o próprio processo da escrita. O diálogo, como aqui entendido, é visto, do ponto de vista psicológico, como um processo de natureza caracteristicamente metacognitiva (Santa-Clara & Leitão, 2011) e como exigência mesma do próprio processo da escrita.

No sentido bakhtiniano de texto coloca-se que cada texto incorpora vozes de outros textos anteriores, do próprio escritor ou de outros escritores; em certo sentido, cada novo texto se elabora como resposta a estes tantos textos que o precederam sobre o mesmo tópico. Como aponta Brait (2005), segundo a perspectiva bakhtiniana a primeira preocupação de quem elabora textos está em dar sentido e se fazer entendido ao produzir ideias e palavras que são, ao mesmo tempo, suas e alheias, e se expressam num diálogo que o escritor tem com ele mesmo, permeado pelo que Bakhtin (1997) chama

de vozes, ao travar um discurso do escritor com ele mesmo enquanto esteve no papel de leitor de outros textos.

Além disso, importa destacar que diante do papel de escritor, o estudante (que diz algo a alguém como, de resto, qualquer escritor) o faz de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução nas quais produz seu discurso.

Os discursos não são produzidos aleatoriamente, sendo antes decorrentes das condições de sua produção. Sendo assim, a escolha do gênero parte de procedimentos de estruturação e seleção de recursos linguísticos, entendendo-se que o discurso se realizará por meio destes recursos e será manifestado através do texto. Ao escrever dentro de um determinado gênero, o discurso, o texto, se constituirão como uma resposta ao que o escritor já leu, ou entrou em contato em algum momento; por sua vez, esse novo texto escrito irá suscitar respostas, num processo que, como lembrou Castelló (2007), referindo-se a produções textuais acadêmicas, irá marcar a característica da *intertextualidade discursiva*.

Na intertextualidade que marca o processo de produção textual, o escritor, que outrora foi leitor, ao entrar em contato com outros textos, age, por sua vez, sobre o mundo ao produzir textos e sentidos para outras pessoas (Camps, 2002). Para isso, aquele que escreve mobiliza necessariamente capacidades linguísticas, cognitivas e metacognitivas, com o principal objetivo de levar outra pessoa a produzir sentidos diante do gênero discursivo então produzido. Como trazido por Bakhtin (1995), há uma relação estabelecida entre aquele que escreve e outros sujeitos (o leitor pretendido ou imaginado, vozes sociais etc.), que é dialógica, dinâmica, não fixada por regras e modelos acabados, e que mesmo que ela seja visível não se conclui. Aos objetivos do presente estudo interessa, em especial, a natureza do diálogo do escritor consigo mesmo, enquanto leitor do seu próprio texto, no processo de revisão textual.

1.2 Os gêneros discursivos e a escrita acadêmica

Na presente dissertação os dois gêneros estudados são considerados próprios do contexto social acadêmico: a resenha crítica e o projeto de pesquisa. Tais gêneros foram alvo do estudo por terem sido solicitados pelo docente de uma das disciplinas cursadas pelos estudantes participantes do projeto.

Diante do estudo sobre gêneros, Bakhtin (1995) propõe que há formas de gêneros mais complexas, mais elaboradas e outras formas mais simples, cotidianas. Assim, há que se estabelecer uma distinção entre gêneros primários e secundários. Importante enfatizar que tal diferença não se estabelece por questões e prioridades quanto à sua relevância, mas quanto a suas dimensões de uso. Por gêneros discursivos *primários* Bakhtin (1995) diz se tratar daqueles de comunicação cotidiana, e por gêneros discursivos *secundários* diz ser aqueles de comunicação produzida mediante códigos culturais elaborados, como a escrita. A escrita acadêmica, portanto, é considerada enquanto gênero secundário.

Com essa distinção não se quer dizer, entretanto, que um gênero cotidiano não possa ser comunicado de modo complexo, secundário. O processo de formação dos discursos secundários dá-se a partir da incorporação e reelaboração dos gêneros primários que, transformando-se, adquirem o caráter especial. A escolha de um ou outro gênero numa dada situação discursiva segue de acordo com as características da situação de uso: quais as suas finalidades, a quem se destina e qual o conteúdo deste gênero.

Observando as situações de uso de textos acadêmicos, como os focalizados no presente estudo percebem-se claramente como estes possuem algumas propriedades (intertextualidade, textura e finitude) que lhes conferem o caráter dialógico, anteriormente referido. Neles é estabelecido um diálogo entre aqueles considerados professores (que, no presente caso, é quem solicita aos alunos a produção dos textos alvo do estudo), as referências da comunidade científica e o escritor enquanto leitor, levando toda essa necessidade comunicativa a determinar o gênero discursivo produzido, e seu processo de produção (Camps, 1995). Por *intertextualidade*, como dito antes, entende-se a referência a outros textos publicados e lidos anteriormente pelo escritor. A *textura* implica em relações de construção das partes do texto como um todo e se expressa por meio das relações discursivas que são de caráter global e se comunicam com a coesão e coerência do texto. Já a *finitude* remete a limitação do texto, abordando assim que todo texto tem um limite.

1.3 Revisão textual: subprocesso da escrita

É uma questão geralmente aceita, por estudiosos do tema, que o processo da escrita textual possui subprocessos (planejamento, escrita em si e revisão) que devem

ser distinguidos e considerados (Alamargot & Chanquoy, 2001). Tais estudiosos, ao mesmo tempo em que se enfatizam a identidade de cada subprocesso, consideram que os subprocessos da escrita dificilmente podem ser tratados de forma isolada ou como se ocorressem de forma linear; pelo contrário, consideram que eles se alternam de maneiras diversas ao longo do processo de produção sendo, desta forma, considerados recursivos. Ou seja, é possível (e mesmo esperado) planejar antes de iniciar uma produção textual, mas o planejamento também se estende ao longo da própria escrita.

Semelhantemente, embora possa haver (e seja, em geral, desejável) uma revisão ao final do texto produzido, a revisão pode igualmente ocorrer durante o próprio processo de escrita (revisão *online*, Alamargot & Chanquoy, 2001; Castelló, 2007), ou, ainda, no próprio planejamento (revisão do conteúdo a ser incorporado ao texto, por exemplo).

Mesmo que os subprocessos apontados sejam considerados constituintes básicos do processo da escrita textual, nem sempre é possível planejar e revisar da mesma maneira em textos diferentes, pois há uma relação de dependência destes subprocessos em relação a um número de variáveis de ordem mais geral, que fazem parte do processo global da escrita: domínio do tema ou conteúdo sobre o que se escreve; o gênero discursivo a que pertence o texto que está sendo escrito; o leitor que espera aquela produção ou, ainda, o modo como é interpretada a própria tarefa da escrita (Castelló, 2007).

Baseando-se em Flower (1989) e Cassany (1995) é possível relembrar ainda que o subprocesso de revisão, enquanto parte do processo da produção escrita, pode ser desenvolvido de modo sistemático levando em consideração suas características, que envolvem: objetivo, extensão, técnicas e tipos de revisão. O *objetivo* diz respeito à melhoria global do texto, não somente àquela revisão que se limita a corrigir erros; a *extensão* remete aos fragmentos extensos que existem no texto e a estrutura, não só palavras e frases isoladas; as *técnicas* envolvem o uso de diferentes recursos de acordo com o tipo de problema, o diagnóstico preciso do escritor e o uso sistemático que o mesmo faz de resoluções possíveis; por fim, os *tipos de revisão*, podendo ser caracterizadas como: a) planejadas, quando fazem parte do processo de escrita; b) envolvendo diferentes níveis de revisão e diagnóstico; c) recorrente; d) a que consome muito tempo; e) a guiada pelos objetivos da escrita.

Castelló (2007) chama a atenção para o fato de que não existe um processo único e correto de escrever, pois, enquanto processo, a escrita é flexível, dinâmica e

diversa em função das diferentes situações discursivas em que se escreve. A escrita acadêmica, interesse específico do presente estudo, é, portanto, um processo complexo e recursivo exigindo etapas a serem seguidas (planejamento, escrita em si e revisão), bem como idas e vindas e no qual quase nunca a primeira versão do texto produzido é a final.

Focalizando este princípio da recursividade, aplicado a um dos subprocessos mais complexos do processo da escrita, este estudo foca na revisão, procurando aliar às idas e vindas que caracterizam o processo de produção textual, retornos ou *feedbacks* que levassem o escritor-estudante à posição de pensar sobre o próprio texto; revisar o já escrito e reescrevê-lo tomando como referência características básicas dos gêneros acadêmicos então produzidos. Esse propósito específico do *feedback* se justifica, sobretudo, diante da observação de que, quando comparados quanto à forma como revisam seus textos, escritores menos e mais experientes tende a se comportar de modo diverso (Teberosky, 2007).

Em se tratando da revisão, um primeiro aspecto útil e necessário ao escritor é saber quando este subprocesso pode ser dado como finalizado. Este é um ponto importante que diferencia o escritor considerado experiente e o estudante que inicia sua escrita em textos acadêmicos. Observa-se, com frequência, que o texto produzido pelo iniciante, e por ele considerado como terminado, para o escritor experiente não passaria da primeira ou segunda versão a ser considerada (Teberosky, 2007). Para Castelló (2007), há grandes dificuldades, mesmo aos escritores considerados especialistas, em dizer quando o texto está realmente finalizado, visto que para estes escritores um texto sempre estaria sujeito a melhoras.

Um aspecto, em relação ao qual se observa outra importante diferença, entre escritores iniciantes e experientes é que os iniciantes tendem a fazer a revisão de maneira a abarcar somente as etapas gramaticais e ortográficas, não sendo, em geral, capazes de detectar problemas substanciais e globais em seus próprios textos. Como Castelló (2007) aponta:

En cuanto a los objetivos, los escritores expertos consideran que la revisión debe ayudarles a mejorar el texto, a acécalo aún más a los objetivos previstos, y para ellos constituye uno de los momentos clave de todo el proceso. En cambio, para muchos aprendices se persigue solo corregir errores y pulir el texto, con lo que el alcance limitado (p. 67)

Ou seja, no caso dos estudantes universitários, vistos como escritores iniciantes, no que diz respeito à escrita acadêmica, a tendência é que não procurem levar em consideração o texto de modo global, relacionando objetivos e o processo de revisão, mas se limitem à correção de erros ‘menores’, como por exemplo, colocação de vírgulas

ou trocas de palavras por achar, por exemplo, que esteticamente aquela troca seria bem-vinda. Ao agir desse modo tornam suas atividades de revisão limitadas, se for comparado tal processo de revisão com o realizado pelo escritor experiente.

Diferenças entre escritores aprendizes e experientes se sobressaem ainda no fato dos primeiros se limitarem a revisar frases ou palavras isoladas, a tentar substituí-las não levando em consideração a visão e a estrutura geral do texto, mas tão somente se aquela frase ou palavra ‘combina’ naquele texto – ao contrário dos especialistas que enxergam o texto de modo geral.

Diante do acima exposto, considera-se que, do ponto de vista psicológico (desenvolvimento de uma competência escritora) e educacional, a questão relevante que se coloca para estudo seria não apenas constatar diferenças nos processos de revisão de escritores iniciantes e especialistas, mas, sobretudo, indagar-se sobre tipos de intervenções que possam auxiliar os estudantes na transição para processos de escrita – e de revisão, em particular – que lhes possibilitem a produção de textos de qualidade.

Castelló (2007) chama à atenção para a necessidade da emissão, por parte do revisor de textos (entenda-se, o escritor quando assume o papel de revisor de seu próprio texto) de um diagnóstico preciso de modo a facilitar a solução de problemas detectados (situações como as supramencionadas). O diagnóstico estaria relacionado ao levantamento de pontos do texto que precisariam ser, de fato, revistos. Um exemplo claro do diagnóstico preciso, trazido pela autora, estaria na tomada de consciência, pelo escritor, de que uma palavra colocada em seu texto poderá levar o leitor a realizar interpretações dúbias necessitando ser modificada ou mesmo retirada. Neste caso, o diagnóstico preciso tornaria mais fácil uma tomada de decisão por parte do escritor-revisor levando-o ao uso sistemático de diferentes técnicas de revisão. Diante do exposto, o objetivo do presente estudo se situa como sendo o de investigar situações de uso de técnicas de revisão – na forma de *feedback* dado durante a produção de seus textos acadêmicos – que possam eventualmente contribuir na transformação do processo de produção de seus textos acadêmicos realizado por escritores iniciantes, levando-os a avançar em relação, especificamente, ao modo como lidam com o subprocesso da revisão.

Acredita-se que ao auxiliar o estudante universitário a tomar consciência da importância de revisar a sua produção textual, fazendo uso de técnicas para isso, haja promoção de benefícios mais amplos ao processo de produção de textos. Ações dessa ordem favorecem o desenvolvimento metacognitivo na medida em que estimulam o

escritor à reflexão, de modo consciente, diante de sua própria escrita textual. Acredita-se ainda que esse tipo de reflexão possa proporcionar a escritores iniciantes a visualização do subprocesso de revisão como fazendo parte essencial da produção textual – diferente de algo fora do processo da escrita, que deve ser realizado à parte, caso haja sobra de tempo. Levar o iniciante a planejar a atividade de revisão, prevendo um tempo e modos para sua realização, poderia, portanto, contribuir no sentido de torná-lo gradativamente mais próximo do escritor especialista em textos acadêmicos, melhorando qualitativamente suas produções textuais.

Castelló (2007) aponta algumas etapas hierárquicas no modo como os escritores mais experientes procedem quanto à revisão, podendo ser vistas como referência para um trabalho psicopedagógico com escritores menos experientes:

Primero focalizan en el nivel textual: se revisan los aspectos estructurales y de contenido de todo el texto. Para ello, resulta imprescindible recuperar y tener presentes los objetivos de la escritura, aquello que se pretendía. En segundo momento, los expertos focalizan en el análisis y revisión de los párrafos (frases, sintaxis, conectores, etc.), lo que supone un nuevo nivel de revisión. Finalmente, pueden ya dedicarse al nivel formal y modificar o pulir el léxico, la puntuación, los aspectos formales, tipográficos, etc. (p. 69)

Embora considerados hierárquicos, quanto à sua relevância no subprocesso da revisão, estes diferentes níveis se misturam podendo proporcionar ao escritor experiente uma maior utilidade, uma vez que ao mesmo tempo em que detecta um problema num nível hierárquico pensa num tipo de solução para problemas de outro nível hierárquico.

No presente estudo considera-se, portanto, que revisar textos, e, no presente caso, revisar textos acadêmicos, implica um movimento que requer daquele que produz o texto um contínuo retorno à sua produção, de maneira reflexiva, que caracteriza a revisão textual como atividade eminentemente metacognitiva (Camps, 2001).

2. MÉTODO

2.1 Do contexto da pesquisa

A construção dos dados foi realizada em uma Universidade Pública Federal, no estado da Bahia. Tal universidade, com poucos anos de exercício acadêmico, representa um avanço no conceito da educação universitária da região, de acordo com dados divulgados no site da própria universidade.

A instituição possui uma boa infraestrutura. As salas são grandes e atendem à realidade do contexto educacional. As instalações são limpas e conservadas. O local onde foi realizado o estudo e serviu de laboratório é arejado, claro e possuiu condições de atender à demanda. Apesar do barulho externo, em algumas sessões, este não chegou a atrapalhar o andamento das atividades. As turmas são pequenas e aparentemente tranquilas. Há local para refeição organizado como cantina de lanches. A Universidade funciona de maneira organizada, com laboratórios, biblioteca e os alunos respeitam as regras e determinações, não apresentando problemas quanto ao andamento acadêmico. Verifica-se facilmente um comprometimento responsável e coerente por parte dos docentes, dos setores administrativo e pedagógico da Universidade.

Para investigar as questões do estudo, a estratégia de pesquisa adotada foi o estudo de caso. Nesta escolha, parte-se da concepção de que a primeira e mais importante condição para se diferenciar e optar dentre as várias estratégias de pesquisa existentes é focalizar o tipo de questão que está sendo investigada. Acredita-se ser esse o caso do presente estudo, no qual se levantam questionamentos processuais (“como”) quanto à *revisão* enquanto subprocesso da escrita textual.

O estudo de caso, como estratégia de pesquisa, compreende um método vasto – tratando do planejamento, das técnicas de construção de dados e de abordagens específicas à análise dos mesmos. Nesse sentido, o estudo de caso não é nem uma tática para a coleta de dados nem meramente uma característica do planejamento em si, mas uma estratégia de pesquisa abrangente (Yin, 2001). Ao focalizar o estudo de caso como método de investigação científica, é importante ressaltar, como o faz Flick (2009), que os estudos de caso são generalizáveis a proposições teóricas e não a populações ou universos. Assim sendo, o estudo de caso não trata a noção de “amostragem” no mesmo sentido com que essa é definida na pesquisa de natureza quantitativa, sendo o objetivo do pesquisador contribuir para expandir e generalizar modelos teóricos (generalização

analítica) e não generalizar resultados a populações alvo do estudo (generalização estatística).

2.2 Participantes

A amostra deste estudo se caracteriza enquanto amostra de conveniência, com a participação de estudantes universitários. A amostra de conveniência permite-nos recolher indivíduos com as características pré-estabelecidas para o estudo, que se ajustam, convenientemente, às necessidades do trabalho de investigação. Não se trata, portanto, de uma amostra probabilística (Yin, 2001).

Participaram do estudo quatro acadêmicos de graduação regularmente matriculados no primeiro semestre de um curso noturno ao qual pertenciam e que não fizeram ou estivessem fazendo nenhum outro curso de graduação. Estar cursando o primeiro semestre de curso de graduação e com ausência de graduação anterior, ou simultânea, foi critérios adotados na seleção dos participantes. No decorrer da intervenção todos os estudantes acompanharam as fases de execução da pesquisa desde o seu começo até o final.

Os participantes são estudantes jovens entre 19 e 20 anos, todos do sexo masculino e que se voluntariaram diante do convite feito, pelo pesquisador, à turma de que faziam parte. Os participantes 1, 3, 4 são filhos da cidade onde foi realizada a pesquisa e vivem com os pais; apenas o participante 2 saiu de sua cidade de origem, também localizada na região onde se insere a Universidade pesquisada e pretende voltar à sua cidade assim que finalizar a graduação.

Os critérios de inclusão, acima referidos, foram estabelecidos de modo a assumir que os participantes (enquanto escritores *acadêmicos*) tenham ainda pouca experiência de leitura e escrita de gêneros discursivos comumente adotados na academia, podendo ser considerados, portanto, escritores iniciantes. Os participantes selecionados estavam matriculados em uma disciplina que teve como requisito de avaliação a elaboração de textos. A definição da amostra foi, portanto, voluntária tendo aqueles que consentiram com sua participação, expresso seu acordo por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

2.3. Caracterização geral dos instrumentos

O método de construção de dados implicou a realização de diversas atividades, elaboradas especificamente para o estudo. Os participantes foram incentivados a realizar produções textuais durante sessões videogravadas a partir do gênero discursivo solicitado pelo docente da disciplina acadêmica. *Feedbacks* sobre a qualidade da produção textual foram dados aos participantes, pelo pesquisador, sendo os mesmos incentivados à reescrita dos textos originalmente produzidos. Os *feedbacks* integrados com as sessões de escrita/reescrita tiveram o papel de esclarecer dúvidas e orientar o participante quanto a aspectos do seu texto, beneficiando-se de uma revisão, buscando assim chamar a atenção do aluno para o papel da revisão no processo de produção textual. Esses *feedbacks* foram estruturados mediante pontos levantados na literatura existente e antecederam as produções escritas finais de cada participante.

2.3.1 Procedimentos de construção de dados

Antes de iniciada a fase de construção de dados, propriamente dita, o pesquisador entrou em contato com o coordenador e docentes dos cursos de graduação da pretendida universidade federal, com o objetivo de apresentar o projeto de pesquisa e obter a aceitação da instituição para que o estudo proposto pudesse ser realizado, bem como para saber, dos professores, que trabalhos escritos eles planejavam solicitar aos alunos no semestre de realização do estudo.

Após confirmação e aceitação, por parte da instituição e do coordenador, o pesquisador foi encaminhado a um docente que planejava em sua disciplina o uso de textos como nota avaliativa, sendo tais textos os gêneros: resenha crítica e projeto de pesquisa. Antes de iniciada a construção dos textos solicitados, o professor da disciplina caracterizou, mediante o uso de modelos em sala de aula, os dois gêneros citados fazendo uso de exemplificações. O contato com tal professor forneceu a oportunidade do acesso à turma do primeiro semestre, para então ser apresentado o estudo e para recrutamento dos participantes.

Na turma visitada, após uma apresentação do estudo em sala de aula, para toda a turma, foi explicitado que a participação implicava disponibilidade para: 1- escrever em condições de laboratório um dos trabalhos acadêmicos solicitados pelo professor da disciplina cursada no semestre em questão. Por *condições de laboratório* entende-se uma situação, criada para efeitos da pesquisa, na qual o processo de escrita dos participantes seria registrado através de um *software* e videogravado; 2- discutir com o

pesquisador sobre a qualidade do próprio processo de escrita e do texto produzido e 3-revisar o texto produzido após *feedbacks* do pesquisador e antes de sua entrega ao docente que originalmente o solicitara.

De início, tanto docente quanto pesquisador ficaram na expectativa visto tratar-se de alunos do primeiro semestre que não tinham participado de pesquisas anteriores nesta magnitude. Porém, o resultado, após a apresentação do estudo, quanto à lista de alunos interessados em participar do estudo foi muito melhor do que o esperado. Assinaram à lista se disponibilizando para o estudo 49 alunos, sendo que apenas quatro poderiam participar. Diante disso, foi realizado um sorteio com os nomes dos estudantes para que fossem selecionados quatro alunos daquela lista.

Uma vez definidos os participantes, e para efeito da construção dos dados do estudo, propriamente dito, sete fases foram cumpridas.

Fase I: Nesta fase foram inicialmente apresentadas a cada participante as condições de produção textual. Foi explicitado ao estudante que ele deveria realizar a escrita do gênero discursivo, que lhe fora solicitado pelo professor, num computador localizado num local fixo nas dependências da universidade, com a utilização do *software Lotus Screen Cam*, versão 2.1.1¹ que registraria sua escrita e reescritas do texto em questão. Este *software* foi devidamente apresentado ao estudante e explicado a ele as suas funções de registro para que pudesse se sentir seguro com a utilização do mesmo. Foi ainda esclarecido ao participante que ele poderia vir ao laboratório para trabalhar em seu texto quantas vezes desejasse, sendo-lhe solicitado informar ao pesquisador quando considerasse seu texto pronto. Logo após, o estudante foi deixado sozinho para dar início à produção da primeira versão texto (T1) que, concluída após algumas sessões de escrita registradas em vídeo, foi disponibilizada para o pesquisador.

Fase II: Caracteriza-se pela análise, do pesquisador, da primeira versão escrita entregue pelo aluno (T1), bem como dos primeiros registros computadorizados

¹ Software com acesso liberado por alguns dias para conhecimento e análise de compra pelo usuário. Disponível em: <http://ziggi.uol.com.br/downloads/screencamera-free>

realizados durante a produção do texto. Na escrita do aluno, foram analisadas características que se encontram descritas no guia de revisão apresentado em Castelló (2007), anexo 1. Esse guia é fundamentado em Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997; 2001) e a partir dele buscou-se verificar: 1- se o escritor estaria realizando o subprocesso da revisão e como estaria sendo feita; 2- qual a importância que ele atribuía à revisão no processo de escrita e 3- se a revisão estaria sendo feita no início, durante ou ao final da produção textual.

Esta análise se apoiou no registro produzido pelo *software*, que registrou o que foi feito e modificado pelo estudante enquanto estava produzindo a primeira versão do texto. Tal análise foi realizada ainda com apoio nas *Características do Processo de Revisão* (Flower, 1989; Cassany, 1995), anexo 2.

Fase III: Em dia e hora acertadas entre pesquisador e participante foi fornecido o primeiro *feedback* (*Feed I*) ao estudante que consistiu num retorno orientado, com base nas análises realizadas na fase II, quanto ao planejamento e aprimoramento do processo de revisão com vistas à escrita de textos mais elaborados. Toda a interação pesquisador-participante por ocasião do *feedback* foi igualmente registrada em vídeo, que serviu de eventual suporte às análises previstas no estudo. Nesta mesma fase, juntamente com o primeiro *feedback*, foi devolvida ao aluno a primeira versão do seu texto (T1) para que o estudante pudesse reescrevê-lo a partir do *feedback* fornecido.

Fase IV: Nesta fase o participante reescreveu a primeira versão do seu texto tomando por base o primeiro *feedback* fornecido pelo pesquisador. A reescrita aconteceu no mesmo local da primeira escrita, no mesmo computador e com o mesmo *software* capturando os movimentos do participante. Finda a reescrita, doravante referida como texto 2 (T2), essa foi igualmente entregue ao pesquisador para análise.

Fase V: Nessa fase foi realizada (pelo pesquisador) uma análise da versão reescrita (T2) entregue pelo estudante e do processo dessa revisão registrado pelo *software*. Considerando que o texto (sua primeira versão) já fora analisado anteriormente, fez parte, particularmente, desta segunda análise atenção às modificações que o escritor realizou na reescrita do texto, verificando-se como ele recebeu o *feedback* e como organizou as informações e orientações quanto ao texto. Ainda nesta análise foi verificado (a partir os registros do *software*) como o estudante realizou a revisão, se durante a própria escrita do texto ou se apenas ao final da produção, como um complemento.

Fase VI: Em dia e hora marcadas pelo pesquisador foi fornecido o segundo *feedback* (*Feed II*) ao estudante que – como no caso anterior – baseou-se na análise das revisões realizadas pelo aluno na versão reescrita do texto original e orientações quanto ao planejamento e aprimoramento do processo de revisão, com vistas à escrita de textos mais elaborados. Com o mesmo propósito antes indicado (Fase III), a interação pesquisador-participante foi registrada em vídeo. Nesta fase foi também devolvida ao aluno a primeira versão reescrita do seu texto (T2) para que realizasse uma nova e última reescrita do mesmo e pudesse, finalmente, entregá-lo ao docente que originalmente o solicitara. Em qualquer das situações de *feedback* poderiam ocorrer discussões sobre as possíveis dúvidas surgidas no decorrer dos próprios *feedbacks* fornecidos e quanto à utilização destes na reescrita do texto.

Fase VII: Esta consistiu na última fase e na segunda reescrita do texto (produção do texto final, TF), pelo estudante, acontecendo nas mesmas condições descritas para a escrita das versões anteriores do texto. O texto gerado com esta reescrita foi entregue ao pesquisador e ao docente que a solicitara, fechando assim as etapas de produção textual do estudante. Esta terceira e última versão da escrita do estudante (TF), bem como toda a sua movimentação foi igualmente capturada pelo *software* e as imagens foram analisadas pelo pesquisador, com o objetivo de acompanhar a eventual evolução do estudante, quanto ao processo de revisão textual.

Em suma, o procedimento adotado neste estudo envolveu as etapas descritas acima, com base nas quais se deu a construção do *corpus* analisado. As sucessivas avaliações do processo de escrita do estudante objetivaram verificar o modo como este realizava o subprocesso da revisão, análise essa feita por meio das várias versões do texto produzidas pelo estudante, bem como de movimentos retidos pelo *software*. Os *feedbacks* fornecidos aos estudantes tiveram o objetivo de levá-los à reflexão sobre a produção escrita que estavam realizando, ajudando-os a evoluir no manejo do subprocesso da revisão, chamando sua atenção, sobretudo, para aquela que se realiza *online*, de modo consciente e planejado. O quadro abaixo sumaria as fases de construção de dados descritas acima.

Quadro 1: Fases de construção de dados

Fase I	Apresentação do projeto Sessões de escrita do texto inicial (T1) Entrega do texto I (T1)
Fase II	Análise de T1 pelo pesquisador Análise dos registros (<i>software</i>) da produção de T1
Fase III	<i>Feedback I (Feed I)</i> Devolução de T1
Fase IV	Reescrita de T1

	Entrega do texto 2 (T2)
Fase V	Análise de T2 pelo pesquisador Análise dos registros (<i>software</i>) da produção de T3
Fase VI	<i>Feedback II (Feed II)</i> Devolução de T2
Fase VII	Reescrita de T2 Entrega do texto final (TF)

3. ANÁLISE DE DADOS/ DISCUSSÃO

3.1 Procedimentos de análise

A análise dos dados de cada participante foi realizada à luz do referencial teórico apresentado, sendo de caráter essencialmente qualitativo. No capítulo anterior, apresentou-se a método usado na pesquisa apontando-se os pressupostos de ação didático-metodológica que delinearam a intervenção, bem como os procedimentos adotados para construção dos dados. Destaca-se que o *corpus* do estudo foi constituído por registros do processo de produção de dois gêneros discursivos (resenha crítica e projeto de pesquisa) produzidos por diferentes alunos universitários, nas dependências da universidade onde estudavam, em sessões gravadas em vídeo. Estes textos foram analisados pelo pesquisador que forneceu *feedback* por duas vezes, para cada um dos participantes, configurando-se, assim, o seguinte contexto de produção: para o início do processo foi realizada a escrita de um texto denominada *produção inicial* (T1); ao final desse processo, houve o primeiro *feedback* e uma revisão da primeira produção intitulada *reescrita 1 (texto dois, T2)*. Logo após a *reescrita 1* veio o segundo *feedback*, após o qual, como última etapa do processo de produção textual, foi realizada a *reescrita 2 (texto final, TF)*.

Nas seções que se segue, os dados, análises e resultados referentes ao Participante 1 serão detalhadamente apresentados com a inserção no corpo do capítulo de todas as produções do estudante. Em vista da extensão dos dados construídos no estudo, no caso dos outros participantes suas produções serão apresentadas em anexo, permanecendo no corpo do texto as análises realizadas pelo pesquisador.

Como anteriormente descrito, análises parciais da escrita inicial (T1) e primeira reescrita (T2) dos participantes foram feitas de modo concomitante com a própria produção dos dados. A análise final visou investigar se o processo de revisão efetuado pelos participantes se alteraria, e em que medida se alteraria, sendo tais alterações capturáveis a partir de indicadores qualitativos (por ex., tipos de revisão realizada). Para isso foram analisadas todas as produções dos alunos participantes, bem como todos os

registros videogravados produzidos pelo uso do *software Lotus Screen Cam*. Todos os quatro participantes deste estudo passaram pelas fases previstas dispostas no Quadro 1. Como resultado tem-se a construção do *corpus* abaixo:

Quadro 2: *Corpus*

Participantes	Gênero	Produção Escrita	Nº total de sessões realizadas na produção textual, por participante.
P1	Resenha Crítica	T1/ T2/ TF	1/2/3/ <i>Feed I</i> /4/ <i>Feed II</i> /5/6
P2	Projeto de Pesquisa	T1/ T2/ TF	1/2/3/4/ <i>Feed I</i> /5/6/7/8/ <i>Feed II</i> /9/10
P3	Resenha Crítica	T1/ T2/ TF	1/ 2/ <i>Feed I</i> /3/4/ <i>Feed II</i> /5/6/7
P4	Projeto de Pesquisa	T1/ T2/ TF	1/ 2/3/ <i>Feed I</i> /4/5/6/7/ <i>Feed II</i> /8/9

Legenda: T1 = texto 1; T2 = texto 2 (reescrita 1); TF = texto final (reescrita 2); *Feed I* = *Feedback I*; *Feed II* = *Feedback II*

Como se pode observar no quadro acima, embora todos os participantes tenham produzido três versões do mesmo texto (T1; T2 e TF), houve diferenciações quanto ao número de sessões realizadas no processo de escrita de cada participante.

Deverá ser caracterizado o subprocesso de produção textual, a revisão, envolvendo as etapas que dizem respeito ao *processo*, o caminho realizado pelos participantes, para chegar ao *produto*, ao texto propriamente dito e finalizado. As fases do *processo* da escrita serão destacadas nas sessões dos estudantes, já as fases do *produto* aparecerão nos textos escritos por estes e impressos.

3.2 Resultados

Serão apresentados neste capítulo os resultados dos participantes (P1, P2, P3, P4) quanto à execução em cada uma das fases do estudo. Na fase I são descritos alguns dos aspectos da revisão realizada pelos participantes nas sessões de produção do texto inicial (T1), que aconteceram antes de qualquer *feedback* lhes ser dado pelo pesquisador.

Na fase II são apresentadas as análises de T1, realizadas pelo pesquisador, seguindo o Guia de Revisão de Castelló (2007) fundamentado por Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997. 2001). As sessões referentes à fase I serão consideradas de acordo com as Características do Processo de Revisão de Castelló (2007) fundamentado em Flower (1989) e Cassany (1995).

A apresentação dos dados referentes à fase III focalizará a discussão gerada entre participante e pesquisador durante o *feedback I*, apresentada resumidamente. Logo após este *feedback* o participante foi convidado a realizar sua primeira reescrita do texto produzido.

Os resultados das sessões da fase IV, em que houve a primeira reescrita (T2) após o primeiro *feedback*, deverá descrever aspectos da revisão realizada, ressaltando-se se os participantes consideram, ou não, o *feedback*.

Os resultados da fase V seguem a mesma apresentação daqueles da fase II, com destaque para as revisões realizadas pelos participantes.

Já na apresentação dos dados relativos à fase VI, referentes aos *feedbacks* II, serão levantados pontos na discussão entre pesquisador e participante que se destacaram no que diz respeito ao processo da revisão. Logo em seguida deu-se início à fase VII onde o participante produzia uma segunda reescrita, podendo considerar o segundo *feedback* fornecido.

A apresentação dos resultados da fase VII virá com descrições dos aspectos da revisão produzida em sessões individuais, que, ao final, gerou a última versão do texto (TF). Esta versão final do texto (TF) foi analisada numa última fase, VII, e os resultados desta serão descritos considerando as análises feitas pelo pesquisador.

Desta maneira, a revisão textual realizada pelos participantes será apresentada em dois momentos: transcrições das sessões videogravadas e análise dos textos produzidos (T1, T2, TF). Esse duplo foco possibilitou a análise da revisão do texto enquanto estava sendo construído (*processo*) e o resultado destas construções (*produto*) materializado nos textos impressos e entregues ao pesquisador.

3.2.1 Dados do participante 1 (P1):

a) FASE I

Quadro 3: Legenda de símbolos e palavras usadas para transcrição de imagens das fases I, IV, VII

(...)	Escrita ou conversa não é relevante para os resultados da pesquisa
Lê	Participante lê o parágrafo que está escrevendo
Formata	Aplica formatação ABNT solicitada pelo docente da disciplina
Altera	Modifica algo que já estava escrito
Insere	Acrescenta palavras ou frases a parágrafo já pronto

Sessão 1 – Transcrição de ações

Abre arquivo do Word/ inicia escrita (...) escreve no texto/ corrige palavra com corretor ortográfico do computador (repete ação 3 vezes)(...) escreve um parágrafo / lê (movimento realizado com os olhos e boca) / apaga o que escreveu em parágrafo/ lê parágrafo após apagar (movimento realizado com os olhos)(...) escreve/ lê/ apaga/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo e movimento facial de franzir a testa)(...) escreve citação /lê o parágrafo escrito/ formata citação/ escreve (...) escreve nova citação/ lê/ corrige erros gramaticais e ortográficos com corretor do Word (...) lê último parágrafo em construção/ insere citação/ formata estrutura/ formata citação/ fecha arquivo do Word

Sessão 2 – Transcrição de ações

Abre arquivo do Word/ inicia escrita (...) lê (movimento executado rolando a barra de rolagem para baixo) / deleta parágrafo (...) rola barra de rolagem para baixo/ escreve / olha material impresso (mostra folha de papel em vídeo)/ escreve parágrafo (...) coloca o cursor do mouse para o início do texto/ escreve nova citação/ lê/ insere comentário (...) escreve/ apaga/ lê o que escreveu/ corrige erros gramaticais com corretor do Word / escreve (...) corrige todo o texto com corretor ortográfico/ fecha arquivo

Sessão 3 – Transcrição de ações

Abre arquivo do Word/ inicia escrita (...) insere palavras em parágrafo já pronto/ lê/ insere mais palavras/ formata cabeçalho do texto/ formata todo o texto (...) escreve parágrafo/ deleta/ para um pouco / escreve/ lê/ corrige erro ortográfico com corretor do Word /formata todo o texto (...) insere e deleta palavras/ lê parágrafo/ fecha arquivo

b) FASE II

Quadro 4: Versão I do texto (T1):

UNIVERSIDADE FEDERAL

Curso / Turma

Campus

RESENHA CRÍTICA

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?**. Brasília. Ed. Universidade de Brasília 1986. p. 01 a 28.

O texto “Universidade para quê?” inicia-se em um tom emotivo, fazendo menção ao motivo do nome dado ao auditório (que seria usado para o discurso inaugural da universidade), motivo que iria acompanhar por toda a história daquele prédio.

“há vinte e dois anos... esta parede aqui de trás desabou... soterrou dois jovens candangos... para recordá-los... Auditório dos Dois Candangos...”

Tal relato é apenas usado para demonstrar claramente a necessidade de ter orgulho pela história de criação,

“extraordinário milagre... Presidente Juscelino Kubitschek deu a nossos descontentes a tarefa de conceder a universidade nova na nova capital... esta nação que exige pelo menos uma universidade de verdade... que possa dominar todo o saber humano...”

“Frei Mateus Rocha, que mais tarde seria o Vice-Reitor e Reitor da UnB, salvou, recorrendo ao Papa João XXIII, conseguindo dele o compromisso de apoiar primeira universidade pública que, depois da Revolução Francesa, criaria o instituto de Teologia Católica...”

e recriação da Universidade de Brasília,

“destruído a fogo pela ditadura milita foi o instituto de Teologia Católica... aos seus olhos, piores que os comunistas, que eles viam como verdadeiros demônios...”

“a ditadura que avassalou, humilhou nossa UnB... rebaixou essa Universidade”

orgulho pela forma que os compromissos, as reflexões, e ideais sobreviveram a Ditadura Militar (evento que marcaria a vida de muitos intelectuais daquele período),

“tudo é discutível...”

“ciência falsa e mediocridade nada são, nada podem...”

“a ciência é por sua natureza uma procura... a responsabilidade de que o saber não seja inútil...”

“tolerância é a condição essencial da vida universitária...”

“o saber ou a técnica... nada significam, se não se perguntam para que e para quem existem e operam...”

apesar de inúmeras afrontas e humilhações sofridas,

“o terrível dia da Vergonha... humilharam a universidade de Brasília...”

“largaram tudo para ficarem leais à Universidade... para não serem coniventes com a humilhação, com a deformação, com a destruição da UnB...”

orgulho pelos “guerreiros” (exilados, torturados e mortos) que tiveram papel importante nessa história,

Anísio, Frei Mateus Rocha, Papa João XIII, São Maurício da Rocha e Silva, Walter Oswaldo Cruz, Héron Alencar, Arthur Neves, Eduardo Galvão, Fritzs Teixeira Sales, Paulo Emílio Sales Gomes, Machado Neto, Presidente Juscelino Kubitschek, Oscar Niemeyer, Roberto Salmeron, que mesmo soando como uma carta fúnebre demonstrava com júbilos a passagens de tais personagens incríveis e insubstituíveis.

“Neste auditório... muitas presenças ausentes, mais presentes que a de vocês... homenagem os professores e alunos... estudaram e lutaram... homenagem a todos os que, de qualquer forma, resistiram...”

Contudo faz uma crítica a necessidade organizacional do Brasil, a economia, a educação, problemas que continuam sendo atuais, critica os discursos das classes dominantes que de alguma forma tentam justificar o atraso do país usando pressupostos de fácil contestação.

“economia, clama aos céus a necessidade... de repensar a problemática nossa... economistas oficiais estão doidos... é preciso juntar gente nova... e lhe dar meios, desafiando... criar uma nova economia...”

“Piores do que o Paraguai e a Bolívia... como é que eles conseguem levar mais crianças à 4ª série primária do que nós?... não fomos e nem somos capazes... ensinar a todos a ler, escrever e fazer conta...”

“acham que o atraso se deve, talvez, a sermos católicos e não protestantes... costuma dizer que foi uma pena que aqui se fixassem justamente os lusitanos, em lugar dos holandeses ou dos franceses... esses tolos que rejeitam os portugueses... nunca foram ao Suriname ou Caiena...”

“Há quem diga que a culpa real... em ser o Brasil um país penosamente pobre... o Brasil que exportou de açúcar e de ouro enriqueceu o mundo...”

“nosso atraso estaria no plano cultural... os Estados Unidos nunca tiveram um Ouro Preto, uma Bahia, um Recife...”

Finalizando a obra o autor explana e define o real papel das Universidades Brasileiras, que devem estar intimamente ligadas à três ideais, a lealdade com o saber científico, ter o país como objeto e causa de estudo e o respeito recíproco, ideais que foram os alicerces para criação da UnB.

O texto do Darcy Ribeiro é uma obra de suma importância acadêmica, é um texto que une uma série de explicações, que forçam o sujeito a entender a real essência da Universidade, levando a emancipação da consciência e saber científico. Tornando-se um livro guia acaba sendo um manual para a não convivência dos fatos que promovem o atraso da sociedade e de forma priori nos encoraja a acreditar na liberdade do pensar e do saber.

Quadro 5: Análise da fase I (P1)

Guia para revisar textos acadêmicos adaptado de Castelló (2007) fundamentado em Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997; 2001)	Análise da versão I do texto (T1) baseando-se no Guia ao lado.
CONTEÚDO	
1. É claro o objetivo do autor; o que pretende com o texto? 2. A informação que se apresenta é suficiente? 3. As idéias estão bem desenvolvidas, explicadas e são entendidas? Precisam de exemplos? 4. Tenta-se atrair o interesse do leitor?	1. Objetivo do autor não se encontra claro. Mediante o gênero resenha crítica tal objetivo tem que ser apresentado logo no começo do texto, o que não é possível perceber em T1 no quadro 4. 2. Informações apresentadas são insuficientes. Percebe-se a insuficiência ao verificar a falta das credenciais do autor do texto que está sendo resenhado; 3. Ideias não muito bem desenvolvida, podiam ser mais bem apresentadas. Devido à grande quantidade de citações, há prejuízo na realização do gênero em produção;

• Mediante diferentes recursos formais (verbos, pronomes, interrogações...) • Em consideração do seu ponto de vista sobre o tema; • Em consideração de seus conhecimentos sobre o tema.	4. Há uma tentativa de atrair a atenção do leitor com informações advindas de citações, porém sem muito sucesso, considerando-se o gênero solicitado pelo docente da disciplina (resenha crítica).
ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E PROGRESSÃO TEMÁTICA	
5. A estrutura é clara (sessões, posição da informação relevante)? 6. Os parágrafos são adequados? Cada um responde a uma ideia? 7. O começo de cada parágrafo é adequado? São claras as relações entre os parágrafos? 8. As ideias estão expostas numa ordem lógica e não de maneira desordenada? 9. O final de cada sessão é adequado e permite vincular com as sessões seguintes? 10. O início do texto é adequado e sugestivo? 11. O final do texto é adequado e permite recapitular o que foi dito antes?	5. Estrutura do texto (mediante gênero resenha crítica) encontra-se um tanto confusa por conta das citações. Faltam sessões, como: a contextualização da obra, do autor e do tema, crítica justificada do participante e indicação da obra; 6. Parágrafos com muitas citações; 7. Relações entre parágrafos pouco claras. Nota-se, por exemplo, quando o participante tenta relacionar os parágrafos 1, 3 e 6, do quadro 4; 8. A ordem da exposição das ideias segue uma lógica, porém encontra-se confusa. Este ponto também pode ser destacado quando o leitor verifica o excesso de citação entre parágrafos 3, 6 e 9, do quadro 4; 9. Pouca vinculação entre as sessões. Tal falta de vinculação se deve porque o texto encontra-se sem sessões bem definidas, como visto no ponto 5, já que aparece algum resumo do texto e um ou outro ponto de vista do estudante, como no último parágrafo, do quadro 4; 10. Início do texto pouco adequado para uma resenha crítica. Espera-se que este gênero comece com a contextualização da obra, do autor e do tema; 11. Final do texto pouco adequado sem permitir que as informações sejam recapituladas com o que foi dito antes.

	Nota-se que o final no texto há um pequeno ponto de vista do participante onde deveria existir uma retomada da obra e uma indicação desta.
PALAVRAS E FRASES	
12. As frases são claras e corretas? Há algumas que são demasiadamente grandes e confusas?	12. Frases pouco claras, muitas citações onde deveriam existir resumos do texto original. Percebe-se no primeiro parágrafo de T1 no quadro 4;
13. As palavras são adequadas? Há alguma que se repete com frequência constante?	13. Uso de palavras adequado. Porém há repetição, como no parágrafo 1 do texto (T1) a palavra motivo aparece 3 vezes, ver quadro 4.
ORTOGRAFIA, GRAMÁTICA, APRESENTAÇÃO	
14. Há erros gramaticais ou ortográficos? A pontuação está correta? A apresentação está adequada (notas de rodapé, margens, páginas, gráficos, títulos...);	14. Pouco, ou quase nenhum erro ortográfico e de pontuação. Apresentação do texto encontra-se inadequada. De acordo com normas da ABNT e gênero resenha crítica.
15. As referências são completas e corretas?	15. Referências completas. Como aparece no início do texto (T1).

c) FASE III

Sessão do *Feedback* I do participante 1 (P1)

Tal sessão iniciou-se com a explicação ao participante sobre o uso de citação numa resenha crítica. Abaixo será apresentado resumo da conversa entre pesquisador e aluno, visto tratar-se de vídeo com trechos longos e repetitivos:

Pesquisador: no gênero resenha crítica o privilégio maior é justamente a crítica que o autor faz ao texto que está sendo resenhado. A formatação do texto acadêmico, de acordo com o docente da disciplina, deve seguir as normas da ABNT. Pesquisador pega folhas impressas mostra ao estudante e diz: há material disponível com modelo da resenha crítica deixado pelo docente da disciplina em pasta da própria disciplina. Nas folhas impressas aparece escrito: partes construtivas de uma resenha crítica. Olhando este material sugiro que você separe o texto em sessões para facilitar a escrita da resenha e logo após junte-as.

Pesquisador: olha, há algo no texto que é importante você considerar que é o leitor do texto como aquele que não conhece o texto original que está sendo resenhado.

P1: humm, entendi... preciso ser claro em minhas posições então.

Pesquisador: O gênero resenha crítica tem suas sessões e cada sessão discorre sobre um ponto importante da resenha, como, por exemplo, na sessão da indicação da obra tem que aparecer a quem se destina a obra resenhada, quem são os possíveis interessados naquela obra.

P1: eu estava confuso quanto à resenha crítica, por isso coloquei tanta citação no texto, porque não sabia se tinha resumo no texto ou não conseguia diferenciar a resenha do fichamento e do resumo. Só que agora depois das explicações está bem mais claro quanto ao que é resenha crítica.

Pesquisador: o papel da crítica neste tipo de resenha é central, e deve vir acompanhada de justificativa do ponto de vista que você levantou. Sugiro o desenvolvimento de argumentos levantados por você, como, por exemplo, o argumento do último parágrafo do texto que foi apenas citado no texto.

Pesquisador pega o texto impresso e mostra ao participante.

Pesquisador: Veja, há um grande número de citações existentes em seu texto e a crítica foi iniciada no último parágrafo. Sugiro algumas alterações como, por exemplo, inversões de parágrafos; finalização do texto que parece estar em continuidade; use de exemplos para justificar alguns parágrafos e dar-lhes sustentação; troque algumas palavras, em alguns casos, como no parágrafo 1 (mostra no texto com o dedo). Sugiro ainda uma revisão ortográfica, gramatical e de pontuação.

P1: Humrum, é vou ver isso.

Pesquisador: A revisão tem um papel na escrita, ela não é apenas formatação de texto ou correção de erros ortográficos. Revisar significa reescrever o texto. Você revisa, de acordo com os vídeos analisados, muito pouco o que escreve, é interessante você revisar enquanto estiver escrevendo, reescrevendo os parágrafos. Serão revisões do texto em geral e não somente ao final de cada parágrafo já escrito e também revisões ortográficas e de formatação.

P1: Pensei que revisar texto fosse apenas consertar os erros de gramática.

d) FASE IV

Sessão 4 – Transcrição de ações

Abre arquivo do Word/ inicia leitura (...) move barra de rolagem para baixo/ seleciona, corta e cola parágrafo no início do texto/ modifica palavras/ lê (...) lê parágrafo/ deleta frase/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ deleta palavra/ insere palavra/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ insere frases/ deleta palavras/ escreve/ reescreve palavras/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I (...) move barra de rolagem para baixo/ troca palavras/ lê/ quebra parágrafo/ lê/ insere palavras/ corrige ortografia sem corretor do Word/ lê parágrafos quebrados/ escreve e deleta palavras (...) lê / insere palavras/ lê/ para/ pensa (movimento verificado pelo olhar fixo e franzir de testa)/ corrige gramática e pontuação sem corretor do Word / escreve (...) deleta citações/ reescreve citações/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ reescreve parágrafo/ troca palavras/ lê parágrafo (...) lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ move barra de rolagem para baixo / insere palavra/ quebra parágrafo/ escreve/ lê/ fecha arquivo.

e) FASE V

Quadro 6: Versão do texto II (T2), reescrita da versão I (T1).

RESENHA CRÍTICA

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?**. Brasília. Ed. Universidade de Brasília 1986. p. 01 a 28.
Nome do participante
Curso/ turma

Sobre o Darcy

Resumo

Na obra Darcy Ribeiro explana e define o real papel das Universidades Brasileiras, que devem estar intimamente ligadas a três ideais, a lealdade com o saber científico, ter o país como objeto e causa de estudo e o respeito recíproco, ideais que foram os alicerces para criação da UnB.

Iniciando de forma melancólica, faz uma menção ao motivo do nome dado ao auditório (Auditório dos dois Candangos – fazendo referencia a dois trabalhadores mortos em um soterramento) no discurso inaugural da universidade, fato que iria acompanhar por toda a história daquele prédio.

Tal relato é apenas usado para demonstrar claramente a necessidade de ter orgulho pela história de recriação da Universidade de Brasília, orgulho pela forma que os compromissos, as reflexões, e ideais sobreviveram a Ditadura Militar (evento que marcaria a vida de muitos intelectuais daquele período), apesar das inúmeras afrontas e humilhações sofridas, o orgulho pelos “guerreiros” (Anísio, Frei Mateus Rocha, Papa João XIII, São Maurício da Rocha e Silva, Walter Oswaldo Cruz, Héron Alencar, Arthur Neves, Eduardo Galvão, Teixeira Sales, Paulo Emílio Sales Gomes, Machado Neto, Oscar Niemeyer, Roberto Salmeron) alguns exilados, torturados e até mesmo mortos, que tiveram papel importante nessa história.

Apesar de soar como uma carta fúnebre demonstrava com júbilos a passagens de tais personagens incríveis e insubstituíveis. Contudo a obra antes de ser fechada discute e exemplifica a necessidade organizacional do Brasil, a economia e a educação, problemas que continuam sendo atuais. Darcy Ribeiro tem como objetivo nos últimos parágrafos de sua obra a remoção e esclarecimento de que não existe nenhuma forma de justificar o atraso do país, mesmo apesar da utilização de inúmeras justificativas de fáceis contestações usadas pelas classes dominantes que de alguma forma tentam conviver em harmonia com esse atraso.

Crítica

Indicação da Obra

O texto do Darcy Ribeiro é uma obra que deve ser usada como referência em discussões acadêmica, sendo indicada para alunos e professores de qualquer universidade, isso porque o texto força o sujeito a entender a real essência da universidade, tornando-a assim importante na emancipação da consciência e saber científico.

Tal obra não é apenas um manual comum criado para ser simplesmente seguido, e sim entendido e discutido, criado para tornar extinta a conivência com fatos que promovam o atraso da sociedade, e com tudo, um guia para o encorajamento a acreditar na liberdade do pensar e do saber.

Quadro 7: Análise da fase IV (P1)

Guia para revisar textos acadêmicos adaptado de Castelló (2007) fundamentado em Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997; 2001)	Análise da versão I do texto (T1) baseando-se no Guia ao lado.
CONTEÚDO	
1. É claro meu objetivo como autor; o que pretendo com o texto?	1. Objetivo como autor ainda está obscuro, mediante o gênero resenha crítica tal objetivo tem que ser apresentado logo no começo do texto, o que não é possível perceber em T2 (ver quadro 6);
2. A informação que se apresenta é suficiente?	2. Informações apresentadas são insuficientes. Percebe-se a insuficiência ao verificar a falta das credenciais do autor do texto que está sendo resenhado e a crítica com pontos de vista do participante justificados;
	3. Ideias precisam ser mais desenvolvidas,

3. As idéias estão bem desenvolvidas, explicadas e são entendidas? Precisam de exemplos? 4. Tenta-se atrair o interesse do leitor? • Mediante diferentes recursos formais (verbos, pronomes, interrogações...); • Em consideração do seu ponto de vista sobre o tema; • Em consideração de seus conhecimentos sobre o tema.	utilizando mais exemplos, o que pode ser verificado na sessão II (Indicação da obra, no quadro 6; 4. Há uma tentativa de atrair a atenção do leitor com pequeno ponto de vista, mas pouco interessante para o gênero solicitado pelo docente da disciplina, e com resumo da obra.
ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E PROGRESSÃO TEMÁTICA.	
5. A estrutura é clara (sessões, posição da informação relevante)? 6. Os parágrafos são adequados? Cada um responde a uma ideia? 7. O começo de cada parágrafo é adequado? São claras as relações entre os parágrafos? 8. As ideias estão expostas numa ordem lógica e não de maneira desordenada? 9. O final de cada sessão é adequado e permite vincular com as sessões seguintes? 10. O início do texto é adequado e sugestivo? 11. O final do texto é adequado e permite recapitular o que foi dito antes?	5. Apenas uma parte do gênero resenha crítica está adequada, pois faltam sessões, como, por exemplo, a crítica da resenha; 6. Alguns parágrafos pouco adequados. Nota-se no primeiro parágrafo que algumas informações precisam ser desenvolvidas e não o são, por exemplo, “os três ideais” ver quadro 6; 7. Relações entre parágrafos pouco claras, como, por exemplo, os parágrafos 1 e 2; 8. A ordem da exposição das ideias segue uma lógica, porém partes do texto ainda encontram-se confusa. Por exemplo, na passagem da sessão do resumo para a sessão da indicação da obra; 9. Pouca vinculação entre as sessões. Por exemplo, na passagem da sessão do resumo para a sessão da indicação da obra; 10. Início do texto em adequação para uma resenha crítica, já que existe um tópico quanto as credenciais do autor anteriormente ao resumo; 11. Final do texto pouco adequado sem permitir que as informações sejam recapituladas com o que foi dito antes. Nota-se que o final no texto há um

	pequeno ponto de vista do participante onde deveria existir uma retomada da obra.
PALAVRAS E FRASES	
12. As frases são claras e corretas? Há algumas que são demasiadamente grandes e confusas?	12. Frases pouco claras, por exemplo, na linha 5 do parágrafo 4 do texto;
13. As palavras são adequadas? Há alguma que se repete com frequência constante?	13. Uso de palavras adequado em partes do texto. Sem repetições de palavras nos parágrafos.
ORTOGRAFIA, GRAMÁTICA, APRESENTAÇÃO	
14. Há erros gramaticais ou ortográficos? A pontuação está correta? A apresentação está adequada (notas de rodapé, margens, páginas, gráficos, títulos...)	14. Pouco, ou quase nenhum erro ortográfico e de pontuação. Apresentação do texto encontra-se inadequada. De acordo com normas da ABNT e gênero resenha crítica.
15. As referências são completas e corretas?	15. Referências completas. Como aparece no início do texto (T2).

f) FASE VI

Sessão do *Feedback* II do participante 1 (P1)

A sessão foi iniciada com a apresentação, pelo pesquisador ao participante, das duas versões do texto já produzidas. Abaixo, apresentação do resumo da discussão entre pesquisador e participante 1.

Pesquisador: Veja, estou com as duas versões do texto já produzidas, o que você acha?

P1: as citações, o texto está limpo.

Pesquisador: Sim, mas ainda precisamos lembrar algo mais, por exemplo, a formatação de textos acadêmicos, que deve seguir as normas da ABNT; a organização do parágrafo, porque a ideia principal não pode fugir ao parágrafo, temos que ter cuidado. Outro ponto é quanto à crítica da resenha e o uso da justificativa para o ponto de vista colocado na resenha crítica. Veja os últimos parágrafos da versão II do texto (T2) (mostra texto para estudante).

P1: realiza movimento de fixar olhar no texto e franzir testa, como se estivesse pensando.

Pesquisador: Lembra que nós conversamos quanto ao melhor entendimento do leitor no que diz respeito à crítica da resenha ?!. Percebi uma maior frequência sua em realizar revisões em sua escrita. Ponto este verificado em imagens de vídeo. Estas revisões foram importantes na construção do texto com maior qualidade. E então o que você acha?

P1: Me sinto mais seguro para escrever uma resenha crítica e agora estou mais tranquilo ao escrever, pois sei que não é preciso correr para acabar logo, mas que com calma e revisando o texto vou me sair muito melhor.

g) FASE VII

Sessão 5 – Transcrição de ações

Abre arquivo do Word/ inicia leitura / reescreve parágrafo/ inclui informação/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ move barra de rolagem para baixo/ altera / deleta/ escreve/ lê /conserta erro ortográfico com corretor do Word/ deleta palavra / deleta frase/ escreve/ lê (...) lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ copia parágrafo/ cola parágrafo / verifica a apresentação do parágrafo/ troca palavras/ lê parágrafo que alterou (...) lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ insere frases em parágrafo/ lê o que alterou/ reescreve parágrafo/ deleta palavra/ formata texto/ fecha arquivo

Sessão 6 – Transcrição de ações

Abre arquivo do Word/ inicia leitura do começo do texto/ deleta palavra/ insere palavra/ lê/ corrige ortografia sem corretor do Word/ lê parágrafos/ altera palavras/ lê/ formata texto/ lê (...) rola barra de rolagem para baixo/ lê parágrafos / troca palavra/ inverte ordem de frases / lê/ seleciona parágrafo/ inverte ordem de parágrafo/ lê/ escreve/ pensa (movimento observado de acordo com olhar fixo e franzir de testa) / lê/ escreve/ fecha arquivo

Quadro 8: Versão final do texto (TF), reescrita da versão II

(nome da Universidade)
CURSO/ CAMPUS

Resenha Crítica do texto **Universidade para quê?**

RIBEIRO, Darcy. **Universidade para quê?**. Brasília. Ed. Universidade de Brasília 1986. p. 01 a 28.

NOME DO PARTICIPANTE

Darcy Ribeiro, antropólogo, escritor e político brasileiro destacou-se com trabalhos em defesa da causa indígena e com trabalhos na área da educação, antropologia e sociologia.

Nasceu em Montes Claros, Minas Gerais, no dia 26 de outubro de 1922. Filho de Reginaldo Ribeiro dos Santos (farmacêutico) e Josefina Augusta da Silveira (professora). Estudou no Grupo Escolar Gonçalves Chaves e no Ginásio Episcopal de Montes Claros. Após mudar-se para São Paulo, cursou Medicina durante três anos, desistiu do curso e de volta ao Rio de Janeiro, ingressou na Escola de Sociologia e Política, graduando-se em 1946, no curso de Ciências Sociais.

Foi Ministro da Educação no mandato do presidente Jânio Quadros (1961), e Chefe da Casa Civil, no governo de João Goulart, onde elaborou as reformas de base. Em 1964, teve seus direitos políticos cassados e foi exilado no Chile e no Peru. Em 1976, de volta ao Brasil, dedicou-se à educação pública. Durante o governo de Leonel Brizola, implantou no Rio de Janeiro os Centros Integrados de Ensino

Público (CIEP).

Escreveu várias obras sobre etnologia, antropologia, educação, além de romances. Seu último trabalho foi "O Povo Brasileiro - a Formação e o Sentido do Brasil" (1995). Foi eleito para a cadeira nº 11, da Academia Brasileira de Letras. É patrono da cadeira nº 28 do Instituto Histórico e Geográfico de Montes Claros. Vítima de câncer, Darcy Ribeiro acaba falecendo em 17 de fevereiro de 1997.

No presente texto Darcy Ribeiro explana e define o real papel das Universidades Brasileiras, que devem estar intimamente ligadas a três ideais, a lealdade com o saber científico (ter como essência que tudo é discutível), ter o país como objeto e causa de estudo e o respeito recíproco da universidade com a sociedade. Ideais que foram os alicerces para criação da UnB.

O discurso inaugural da universidade é iniciado de forma melancólica, fazendo uma menção ao motivo do nome dado ao auditório (Auditório dos dois Candangos – fazendo referencia a dois trabalhadores mortos em um soterramento) fato que iria acompanhar por toda a história daquele prédio.

Tal relato é apenas usado para demonstrar claramente a necessidade de ter orgulho pela história de criação da Universidade de Brasília, orgulho pela forma que os compromissos, as reflexões, e ideais sobreviveram a Ditadura Militar (evento que marcaria a vida de muitos intelectuais daquele período), apesar das inúmeras afrontas e humilhações sofridas, o orgulho pelos “guerreiros” (Anísio, Frei Mateus Rocha, Papa João XIII, São Maurício da Rocha e Silva, Walter Oswaldo Cruz, Héron Alencar, Arthur Neves, Eduardo Galvão, Teixeira Sales, Paulo Emílio Sales Gomes, Machado Neto, Oscar Niemeyer, Roberto Salmeron) alguns exilados, torturados e até mesmo mortos, que tiveram papel importante nessa história.

Apesar de soar como uma carta fúnebre (fazendo menção às muitas presenças ausentes, que lutaram e resistiam a qualquer forma de opressão) demonstrava com júbilos a passagens de tais personagens incríveis e insubstituíveis. Contudo a obra antes de ser fechada discute e exemplifica a necessidade organizacional do Brasil, a economia (desigualdade social exagerada mesmo com um grande potencial econômico) e a educação (não somos capazes de ensinarmos toda a população a ler).

Darcy Ribeiro tem como objetivo nos últimos parágrafos de sua obra o esclarecimento de que não existe nenhuma forma de justificar o atraso do país (exemplo seria de que o atraso se dava pela colonização dos lusitanos e não dos holandeses ou franceses), mesmo apesar da utilização de inúmeras tentativas de fáceis contestações usadas pelas classes dominantes que de alguma forma tentam conviver em harmonia com esse atraso.

A obra caracteriza todo o cenário político e administrativo do país, à medida que trata e explana fatos ocorrentes naquele período que de forma direta e indireta eram relacionados com a criação e recriação Universidade de Brasília.

De forma sólida e bem articulada, o autor (protagonista dos fatos ocorridos) discutiu ideais e pensamentos sócios filosóficos necessários para criação de uma universidade tendo como subsídio a necessidade de inovação no meio educacional apesar da censura sofrida pelo autoritarismo do regime da Ditadura Militar.

A leitura da obra necessita de um conhecimento prévio sobre todo o contexto histórico dos movimentos ocorridos naquele período, dentre eles a Ditadura Militar, a fim de evitar concepções erradas daquela época tornando-as como verdade absoluta.

Narrando os fatos como ator e espectador, o autor nos dá uma melhor compreensão de um ponto de vista necessário para compreensão da história do Brasil, mesmo narrando de forma melancólica existe uma objetividade em sua linguagem que nos firma mais ainda a situação e o cenário do país naquele período.

Com o estudo da obra, podemos chegar finalmente à conclusão que é necessário amadurecimento das universidades brasileiras, isso porque, mesmo com o decorrer da história continuamos a conviver com problemas já caracterizados na educação e economia, e é essa convivência que nos impede de emancipar nossa mente e fazer o país progredir.

O texto do Darcy Ribeiro é uma obra que deve ser usada como referência em discussões acadêmicas, sendo indicada para alunos e professores de qualquer universidade. Isso porque o texto força o sujeito a entender a real essência da universidade, tornando-a assim importante na emancipação da consciência e saber científico.

Tal obra não é apenas um manual comum escrito para ser simplesmente seguido, e sim deve ser entendido e discutido, criado para tornar extinta a convivência com fatos que promovam o atraso da sociedade, e com tudo, como um guia para o encorajamento a crença na liberdade do pensar e do saber humano.

3.2.1.1 Analisando as produções do participante 1

O participante 1 (P1) produziu o gênero discursivo resenha crítica num total de seis sessões, sendo que para chegar à versão final a sua produção do texto foi reescrita duas vezes, gerando, desta maneira, três versões do mesmo texto. O caminho para a versão final da resenha crítica do estudante seguiu as etapas de: três sessões iniciais referentes ao processo da escrita, que foram videogravadas e resultaram no produto da primeira versão do texto (T1), analisada pelo pesquisador e fornecido *feedback* ao participante 1. Após *feedback* deu-se seguimento à sessão 4 referente ao processo de escrita após *feedback I* e anterior ao *feedback II*. Tal sessão resultou como produto a segunda versão do texto (T2), novamente analisada pelo pesquisador e fornecido *feedback II* ao estudante. Por fim, este produz a versão final do texto em duas sessões (sessão 5 e sessão 6), tornado possível a última versão do texto (TF) entregue ao pesquisador e ao professor da disciplina.

Percebe-se nos resultados da sessão 1 que o participante P1, de acordo com as *Características do Processo de Revisão* (Flower, 1989 e Cassany, 1995), faz revisões de texto de modo simples, com o objetivo de correção de erros, verificando palavras e frases isoladas sem o uso de técnicas ou realização de diagnósticos que facilite o processo de revisão no texto. É realizada uma sequência, durante o vídeo, de escrita de todo o parágrafo e leitura do mesmo somente quando finalizada a escrita (ver fase I).

Nas sessões 2 e 3 o participante P1 pouco realiza leitura do texto que está escrevendo, focaliza suas breves leituras apenas nos parágrafos que estão sendo escritos, procurando revisões que tenham por objetivo a correção de erros, formatação do texto e verificação de palavras e frases isoladas.

As revisões de texto realizadas pelo participante nos vídeos supramencionados se destacam pouco quanto ao planejamento do processo de escrita (Flower, 1989) visto não diagnosticar as informações a serem revisadas. P1 lê e reescreve palavras e frases de parágrafos isolados.

Utilizando como referência o *Guia para Revisar Textos Acadêmicos* (Castelló, 2007) e rememorando que o docente da disciplina solicitou a produção do gênero discursivo resenha crítica, a primeira versão do texto (T1) atinge, parcialmente, por exemplo, duas das quatro etapas a serem considerados no presente guia de revisão textual:

Etapa III) Palavras e Frases: no que se refere à clareza e correção de algumas frases, porém com frases grandes e confusas. Já quanto às palavras observou-se o uso de

palavras inadequadas no meio de parágrafos. Talvez, pelo fato de se tratar de palavras retiradas de citações e não adequadas ao parágrafo que estava inserida;

Etapas IV) Ortografia, Gramática, Apresentação: Observou-se pouco ou nenhum erro de ortografia e gramática em T1, o que compartilha com as imagens dos vídeos de P1 ao utilizar bastante do corretor ortográfico ao escrever. Porém a apresentação do texto e as referências utilizadas no decorrer do texto estão incompletas ou inadequadas de acordo com as normas da ABNT (solicitadas pelo docente da disciplina).

Após a análise da primeira versão do texto (T1) foi realizado o primeiro *feedback* com o estudante. Alguns pontos foram colocados, pelo pesquisador, em *Feed I* para P1, são eles: a) a estrutura apresentada em T1 possui excesso de citação e faltam algumas partes da resenha crítica; b) formatação do texto de acordo com normas da ABNT; c) a importância da apresentação, no texto, das partes da resenha; d) a relevância (para o processo de revisão) de P1 considerar-se enquanto escritor e leitor do texto produzido; e) a consideração do objetivo principal de uma resenha crítica – a crítica; f) sugerido que algumas informações nos parágrafos fossem invertidas, por questão de ordem das ideias; g) a importância de exemplos para o leitor entender alguns pontos do texto; h) a relevância de considerar a revisão textual como fazendo parte do processo de escrita, revisar de modo planejado, verificando pontos que precisam ser reescritos durante a produção; i) a clareza na escrita e a coesão e coerência. Por fim foram levantados os pontos que ele conseguiu atingir em T1, como isso foi disponibilizado nas sessões 1, 2 e 3 e como ocorreu o subprocesso da revisão (aparecendo enquanto pós-texto). Ainda foi proporcionado um espaço para que ele pudesse se colocar diante do *feedback* fornecido.

Em sua fala, no espaço supracitado, P1 externalizou que teve dificuldades em entender o que seria uma resenha crítica e mais especificamente o que seria a crítica da resenha, assim como não sabia, exatamente, o que é revisar o texto que ele escreve. Esse processo é considerado por ele como conserto de erros ortográficos e apresentação do texto. Tais dúvidas, segundo P1, foram sanadas com o *feedback* realizado pelo pesquisador.

Em seguida P1 reescreveu a resenha crítica e produziu a segunda versão do texto (T2) levando em consideração os pontos levantados pelo pesquisador. Na sessão 4 é possível perceber que P1 realiza leituras do texto que produz e da versão discutida com o pesquisador como material de apoio, vistos no vídeo (quando ao abrir o editor de texto o estudante busca por parágrafos). Realiza, assim, as ações de ler e reescrever palavras,

frases e até mesmo parágrafos, (por exemplo, na linha cinco da sessão 4, fase IV) ações consideradas como parte do processo de revisão *on line*. Percebe-se que o estudante considera alguns dos pontos levantados no *feedback I* e planeja suas exclusões, alterações e reescritas, como por exemplo, as citações existentes em T1 foram excluídas e algumas informações presentes nas citações foram inseridas com as palavras do participante em outros parágrafos (ver quadro 6); a estrutura da resenha crítica foi criada pelo participante que dividiu o texto em partes para iniciar a escrita, levando em consideração a solicitação do professor da disciplina (ver quadro 6) ; a apresentação do texto e a formatação de acordo com as normas da ABNT é revisada por P1 a todo instante, assim como a ortografia e gramática.

De acordo com as *Características do Processo de Revisão* (Flower, 1989 e Cassany, 1995), na sessão 4 nota-se que P1 tenta realizar o processo de revisão do texto de modo a melhorar globalmente o texto, não somente corrigir erros, visto ter crescido o número de leituras reescritas no texto e diminuído o uso do corretor ortográfico do *Word*. Desta forma, atinge toda a sua extensão, a estrutura e ideias principais, além de frases, palavras e parágrafos. Porém, P1 ainda não utiliza de técnicas para realizar sua revisão textual, há uma tentativa de planejar a revisão, mas sem muito sucesso visto que o estudante logo desiste de dar continuidade aos pontos que devem ser reescritos e escreve novos parágrafos (ver quadro 6).

A segunda versão do texto (T2) produzido pelo estudante cumpre, por exemplo, parcialmente, três das quatro etapas descritas no *Guia para Revisar Textos Acadêmicos* (Castelló, 2007) são elas:

Etapas II) Estrutura, Organização do texto, Progressão temática: nos itens que dizem respeito a clareza de estrutura, adequação de parágrafos, relações entre parágrafos, vínculo entre sessões e finalização do texto, de modo a recapitular o que foi dito antes, o estudante cumpre parcialmente, como citado no quadro 7. Já nos itens relacionados à adequação do começo dos parágrafos, exposição lógica de ideias, finalização das sessões e adequação e sugestividade do início do texto, percebe-se que P1 realiza estas revisões de modo claro, verificado no quadro 7;

Etapas III) Palavras e Frases: nos itens de adequação e clareza de palavras e frases, em poucas situações são necessárias modificações por trazer ambiguidade às frases e palavras; já nos itens de tamanho de frases e repetição de palavras percebe-se que P1 escreveu com cautela tais pontos desta fase, verificado no quadro 7.

Etapa IV) Ortografia, Gramática, Apresentação: mais uma vez foi observado pouco ou nenhum erro de ortografia e gramática na produção textual, compartilhado com as imagens da sessão 4, quando P1 utiliza bastante do corretor ortográfico ao escrever. Há uma melhora significativa na apresentação, visto aparecer algumas partes da resenha crítica que não estavam presentes, porém ainda há inadequação ou incompletude das referências utilizadas no decorrer do texto (ver quadro 7).

Diante da análise da reescrita do texto 1 (T2) o *feedback II*, planejado e elaborado nas mesmas condições do *feedback I*, considerou pontos como: a) formatação de acordo com ABNT; b) a importância da crítica no gênero solicitado; c) o desenvolvimento, a fluidez e continuidade nos parágrafos da ideia principal; d) a importância de atrair o interesse do leitor; e) a criação de parágrafos não muito longos e cansativos; f) a coesão entre parágrafos; g) o uso da referência no texto de modo adequado. Ao final foram levantados os pontos que ele conseguiu atingir em T2, mostradas as duas versões do mesmo texto e discutido com P1 o quanto ele evoluiu no que tange a revisão textual, podendo ser comprovado comparando-se os quadros 4 e 6, o quanto que realizou leituras e reescreveu seu texto de modo consciente, como foi possível visualizar tal modificação nas imagens da sessão 4.

Assim como em *Feed I*, em *Feed II* foi proporcionado um espaço para que ele pudesse se colocar diante do *feedback* fornecido. Espaço este utilizado por ele apenas para dizer o quanto estava feliz por ter mudado a sua maneira de enxergar o que é revisar um texto e que da forma como foi colocado, por meio de *feedbacks*, ficou muito mais fácil entender como se escreve, sabendo que a revisão faz parte da escrita.

Dando continuidade ao processo de revisão, P1 produziu o texto em sua versão final (TF) em mais duas sessões (sessão 5 e sessão 6). Em ambas as imagens capturadas foi possível perceber que P1 antes de iniciar a escrita do texto realiza a leitura do que foi escrito anteriormente, esta ação não foi percebida nas imagens das sessões anteriores. Na sessão 6 nota-se que P1 lê e altera o texto com exclusão, inclusão ou alteração de palavras, frases ou parágrafos.

De acordo com Flower (1989) e Cassany (1995) o participante atinge mais algumas das características do processo de revisão, que envolve o interesse na melhora global do texto; a importância de considerar a evolução das ideias principais nesta melhora; a utilização de marcações para voltar ao texto e revisar de modo a reescrever o que foi feito, lendo e reescrevendo. A recursividade passa a ser uma ação nova realizada de modo mais tímido na sessão 5 e com maior presença na sessão 6.

A versão final da produção textual (TF) revela o que já foi discutido nas sessões 5 e 6. Percebe-se que P1 evolui quanto ao cumprimento das etapas do Guia (Castelló, 2007). Em TF é possível visualizar a presença das quatro etapas, algumas cumpridas parcialmente e outras quase que totalmente:

Etapa I) Conteúdo: O objetivo do participante se torna claro no texto, ele tenta atrair a atenção do leitor mediante seu ponto de vista enquanto escritor, o que contempla o gênero resenha crítica solicitado pelo docente. Porém ainda são necessárias mais informações e exemplos no texto, bem como o desenvolvimento melhor de suas críticas e uso da justificativa para sustentar tal crítica (ver quadro 8);

Etapa II) Estrutura, Organização do texto, Progressão temática: os pontos que respondem à desenvoltura das ideias, coesão e coerência em e entre parágrafos, retomada do início do texto, e finalização do gênero discursivo são cumpridos parcialmente. Os pontos que dizem respeito à estrutura, posição das informações e sessões, adequação de parágrafos, clareza das ideias desenvolvidas nos parágrafos podem ser vistos com maior desenvoltura (ver quadro 8);

Etapa III) Palavras e Frases: esta etapa foi cumprida em maioria por P1, sendo possível verificar a existência de frases e palavras adequadas, claras e corretas, apenas uma ou outra ainda encontram-se confusa ao final do texto (ver quadro 8);

Etapa IV) Ortografia, Gramática, Apresentação: aparece cumprida em sua totalidade, sendo visualizados erros ortográficos e gramaticais mínimos, pontuação e apresentação adequadas, bem como as referências da produção textual (ver quadro 8);

Diante do exposto, quanto ao participante P1 nota-se que a revisão textual realizada no início da produção escrita e anteriormente ao primeiro *feedback* tratava-se de revisões pontuais e simples, objetivando corrigir erros gramaticais, ortográficos e de estrutura, sem planejamento ou recursividade por parte do escritor. Com os *feedbacks* fornecidos trava-se uma evolução no que diz respeito ao que venha a ser a realização da revisão textual na produção da resenha crítica por P1. O estudante passa a revisar o texto com o objetivo de melhorar as ideias principais. Ao final do processo da escrita o participante coloca em prática a revisão *on line* de modo recursivo ao escrever, ler, reescrever.

3.2.2 Dados do participante 2

a) FASE I

Sessão 1 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word (...) escreve/ olha material impresso (percebe-se ao mover olhos para fora da tela e levantar folha de papel) / escreve/ lê o que escreveu/ escreve/ deleta/ lê o que escreveu/ escreve (...) lê/ insere frase em meio a parágrafo / reescreve/ lê o que reescreveu/ escreve/lê/apaga/escreve/lê (...) escreve/ lê/ escreve/ lê/ insere informação em meio ao parágrafo/ lê/ escreve/ corrige erro ortográfico indicado pelo corretor ortográfico do Word (...) lê/ pensa (percebe-se pelo movimento de olhos fixo e franzir de testa)/ escreve/ lê/ insere frase no parágrafo/ deleta/ escreve/ lê/ insere informações no parágrafo / escreve/ lê(...) lê parágrafo que escreveu/ corrige erros gramaticais e ortográficos/ pensa(percebe-se pelo movimento de olhos fixo e franzir de testa) / lê o início do parágrafo até o final/ fecha arquivo.

Sessão 2 – Transcrição das ações

Abre arquivo do word (...) escreve/ troca frases em meio ao parágrafo / deleta frase/ lê o que alterou/ escreve/ lê/ troca palavras/ escreve (...) escreve/ lê o que escreveu/ corrige erro gramatical e de pontuação sem o uso do corretor do Word/ escreve/deleta/ lê/ reescreve / escreve / lê (...)escreve/ pensa (percebe-se pelo movimento de olhos fixo e franzir de testa)/ lê o que escreveu/ insere informações em meio ao parágrafo/ escreve/ pensa(percebe-se pelo movimento de olhos fixo e franzir de testa)/ escreve/ lê (...) rola barra de rolagem para cima e para baixo/ lê o que escreveu no último parágrafo/ escreve/ corrige erro ortográfico sem o uso do corretor do Word/ escreve/ lê o que escreveu/ deleta/ lê/ fecha arquivo.

Sessão 3- Transcrição das ações

Abre arquivo do word (...) lê material impresso/ escreve/ lê o que escreveu/ deleta /escreve/ pensa (percebe-se pelo movimento de olhos fixo e franzir de testa)/ escreve/ corrige erro com corretor ortográfico do Word/ lê material impresso (percebe-se pois participante mostra folha de papel e fixa olhar nela)/ escreve/ lê o que escreveu/ seleciona frase no parágrafo / deleta/ reescreve/ lê (...) lê material impresso(percebe-se pois participante mostra folha de papel e fixa olhar nela)/ escreve/ lê o que escreveu/ deleta/ escreve/ pensa (percebe-se pelo movimento de olhos fixo e franzir de testa) / escreve/ lê material impresso(percebe-se pois participante mostra folha de papel e fixa olhar nela)/ escreve/ lê o que escreveu/ seleciona frase no parágrafo /deleta/ reescreve/ lê / fecha arquivo.

Sessão 4- Transcrição das ações

Abre arquivo do word (...) escreve/ deleta/ escreve/ lê o que escreveu/ escreve/ lê material impresso(percebe-se pois participante mostra folha de papel e fixa olhar nela)/ escreve/ lê (...) /escreve/ lê o que escreveu/ insere informação no meio do parágrafo/ lê material impresso (percebe-se pois participante mostra folha de papel e fixa olhar nela)/ lê o que escreveu/ quebra parágrafo/ deleta palavra/ escreve/ lê material impresso (percebe-se pois participante mostra folha de papel e fixa olhar nela)/ corrige erro com corretor ortográfico do Word/ lê/ escreve/ lê/ fecha arquivo.

b) FASE II

Versão I do texto (T1), anexo 3.

Quadro 9: Análise da fase I (P2)

Guia para revisar textos acadêmicos adaptado de Castelló (2007) fundamentado em Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997; 2001)	Análise da versão I do texto (T1) baseando-se no Guia ao lado.
CONTEÚDO	
1. É claro meu objetivo como autor; o que pretendo com o texto? 2. A informação que se apresenta é suficiente? 3. As ideias estão bem desenvolvidas, explicadas e são entendidas? Precisam de exemplos? 4. Tenta-se atrair o interesse do leitor? • Mediante diferentes recursos formais (verbos, pronomes, interrogações...); • Em consideração do seu ponto de vista sobre o tema; • Em consideração de seus conhecimentos sobre o tema.	1. Objetivo como autor mais ou menos claro, pouco confuso na introdução do texto; 2. Informações apresentadas quase suficientes; 3. Ideias bem desenvolvidas, algumas precisam ser exemplificadas para melhor entendimento do leitor; 4. Há uma tentativa de atrair a atenção do leitor seus conhecimentos e leituras quanto ao tema escrito, porém precisam ser fundamentadas, de acordo com o gênero solicitado pelo docente, projeto de pesquisa.
ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E PROGRESSÃO TEMÁTICA.	
5. A estrutura é clara (sessões, posição da informação relevante)? 6. Os parágrafos são adequados? Cada um responde a uma idéia? 7. O começo de cada parágrafo é adequado? São claras as relações entre os parágrafos? 8. As ideias estão expostas numa ordem lógica e não de maneira desordenada? 9. O final de cada sessão é adequado e permite vincular com as sessões seguintes? 10. O início do texto é adequado e sugestivo? 11. O final do texto é adequado e permite recapitular o que foi dito antes?	5. Estrutura do texto (mediante gênero projeto de pesquisa) necessita ser delimitada no que se refere às sessões; 6. Parágrafos adequados, respondendo a ideias em sequência; 7. Começo de parágrafos claros; relações entre parágrafos pouco confusos, principalmente no final do texto; 8. A ordem da exposição das ideias segue uma lógica, porém ao final encontra-se misturado; 9. Finais das sessões ainda não parecem adequados; 10. Início do texto adequado para um projeto de pesquisa e sugestivo; 11. Final do texto pouco adequado sem permitir que as informações sejam recapituladas com o que foi dito antes.

PALAVRAS E FRASES	
12. As frases são claras e corretas? Há algumas que são demasiadamente grandes e confusas?	12. Algumas frases pouco claras e grandes;
13. As palavras são adequadas? Há alguma que se repete com frequência constante?	13. Há necessidade de troca de palavras em alguns parágrafos
ORTOGRAFIA, GRAMÁTICA, APRESENTAÇÃO.	
14. Há erros gramaticais ou ortográficos? A pontuação está correta? A apresentação está adequada (notas de rodapé, margens, páginas, gráficos, títulos...)	14. Erros ortográficos, de pontuação e gramaticais. Apresentação do texto encontra-se inadequada;
15. As referências são completas e corretas?	15. Referências inexistentes.

c) FASE III

Sessão de *Feedback* I do participante 2 (P2). Resumo da discussão entre participante e pesquisador.

Antes de iniciado o feedback pelo pesquisador, o participante informou que achava que estava indo bem na escrita e na revisão.

P2: “eu escrevo e depois leio, e leio abaixo também, quando percebo que tem alguma coisa que preciso mudar ou trocar eu geralmente inverte e já reviso a primeira parte do parágrafo pensando na segunda pra ver se está tudo ok, se tiver eu continuo escrevendo e se não tiver eu vou ajustando até ficar bom”

Após tal declaração foi colocado pelo pesquisador que as imagens dos vídeos gravados com a produção de P2 confirmam suas informações, e que este tipo de revisão é uma revisão importante, chamada de revisão online, ou seja, ao tempo que se escreve se revisa.

P2: não fui ensinado a realizar este tipo de revisão, é um processo automático meu e não o faço por obrigação de verificar se o texto está certo ou errado, mas para saber se está dentro da proposta do que estou escrevendo.

Pesquisador: sua escrita é clara; texto com objetivo claro; revisões gramaticais estavam acontecendo; ideias ordenadas no texto. Foi discutido que ele precisa, de acordo com textos acadêmicos, seguir a estrutura, explicada pelo pesquisador e fundamentar a sua escrita, referenciar o texto, formatar de acordo normas ABNT; parágrafos precisam de coesão, em alguns casos.

Pesquisador: sugere que ele use de exemplos e referencie tais exemplos para clarear o texto para o leitor; sugerido trocas de palavras; melhora no final do texto; modificações nos parágrafos finais para que o texto seja finalizado; revisão de frases que não estão de acordo com os objetivos de P2 e da pontuação e ortografia do texto.

P2: informou, ao final, que o *feedback* fornecido com certeza o ajudou a enxergar melhor o seu texto e que agora ele sabia onde e como deveria usar as referências no texto.

d) FASE IV

Sessão 5- Transcrição das ações

Abre arquivo do Word (...) lê / reescreve parágrafo/ lê/deleta/ lê/ deleta/ lê/ corrige erro ortográfico com corretor do Word/ formata texto/ lê/ escreve/ fecha arquivo.

Sessão 6- Transcrição das ações

Abre arquivo do Word (...) lê/ escreve/ troca palavra/ lê/ escreve/ lê/ acrescenta frase no parágrafo (...) lê/ corrige erro ortográfico com o uso do corretor do Word/ insere palavra/ deleta/ lê/ formata texto/ lê/ escreve/ reescreve parágrafo/ fecha arquivo.

Sessão 7- Transcrição das ações

Abre arquivo do Word (...) rola barra de rolagem para baixo/ seleciona frase / deleta/ rola barra de rolagem para cima/ seleciona palavra/ deleta/ lê o que modificou/corrige erro ortográfico com o uso do corretor do Word/ seleciona parágrafo/ deleta palavras/ lê/ escreve (...) /lê parágrafo / seleciona parágrafo/ lê/ copia selecionado e cola abaixo/ escreve (...) / lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ seleciona e deleta parte de parágrafo/ lê/ formata texto/ corrige erro gramatical e de pontuação/ fecha arquivo.

Sessão 8 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word (...) lê/ seleciona frase/ deleta/ lê/ junta parágrafo/ seleciona frase/ quebra parágrafo/ seleciona palavras/ deleta/ escreve/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ escreve/ deleta/ lê/ fecha arquivo.

e) FASE V

Versão do texto II (T2)/ reescrita da versão I (T1), anexo 4.

Quadro 10 : Análise da fase IV (P2)

Guia para revisar textos acadêmicos adaptado de Castelló (2007) fundamentado em Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997; 2001)	Análise da versão I do texto (T1) baseando-se no Guia ao lado.
CONTEÚDO	
1. É claro meu objetivo como autor; o que pretendo com o texto? 2. A informação que se apresenta é suficiente? 3. As ideias estão bem desenvolvidas, explicadas e são entendidas? Precisam de exemplos? 4. Tenta-se atrair o interesse do leitor? • Mediante diferentes recursos formais (verbos, pronomes, interrogações...); • Em consideração do seu ponto de vista sobre o tema; • Em consideração de seus	1. Objetivo como autor encontra-se claro; 2. Informações apresentadas são insuficientes; 3. Ideias desenvolvidas, algumas precisam de mais exemplos e fundamentação; 4. Há uma tentativa de atrair a atenção do leitor utilizando de seus conhecimentos sobre o tema, é preciso utilizar de exemplos referenciados para isso.

conhecimentos sobre o tema.	
ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E PROGRESSÃO TEMÁTICA.	
5. A estrutura é clara (sessões, posição da informação relevante)? 6. Os parágrafos são adequados? Cada um responde a uma ideia? 7. O começo de cada parágrafo é adequado? São claras as relações entre os parágrafos? 8. As ideias estão expostas numa ordem lógica e não de maneira desordenada? 9. O final de cada sessão é adequado e permite vincular com as sessões seguintes? 10. O início do texto é adequado e sugestivo? 11. O final do texto é adequado e permite recapitular o que foi dito antes?	5. Estrutura já definida. Posição das informações correta; 6. Parágrafos adequados; 7. Começo de parágrafo adequado. Melhorar coesão nos parágrafos; 8. A ordem da exposição das ideias segue uma lógica; 9. Final das sessões adequado, assim como vinculação entre as sessões; 10. Início do texto adequado; 11. Final do texto permite recapitular o que foi dito antes.
PALAVRAS E FRASES	
12. As frases são claras e corretas? Há algumas que são demasiadamente grandes e confusas? 13. As palavras são adequadas? Há alguma que se repete com frequência constante?	12. Frases reduzidas, adequadas. Algumas frases precisam ser substituídas; 13. Uso de palavras adequado na grande maioria do texto.
ORTOGRAFIA, GRAMÁTICA, APRESENTAÇÃO.	
14. Há erros gramaticais ou ortográficos? A pontuação está correta? A apresentação está adequada (notas de rodapé, margens, páginas, gráficos, títulos...) 15. As referências são completas e corretas?	14. Pouco, ou quase nenhum, erro ortográfico e de pontuação. Apresentação do texto ainda precisa de reajustes; 15. Referências incompletas.

f) FASE VI

Sessão do *Feedback* II do participante 2 (P2). Resumo do diálogo entre P2 e pesquisador.

Pesquisador: Apresenta ao participante as duas versões do texto já produzidas e discute quanto à clareza dos objetivos enquanto autor; desenvolvimento das informações; atração do texto; melhora na estrutura do texto; diminuição dos parágrafos; alteração de palavras. Foi lembrado à P2 que algumas citações precisam seguir as normas da ABNT; que algumas frases precisam ser referenciadas e mais curtas; sugeridas alterações de

palavras por sinônimos; melhora global do final do texto. Foi discutido ainda que os vídeos exibem a realização de mais revisões do que antes; o participante informou que o pesquisador desvelou a importância dele revisar, pois revisar melhora o texto.

P2: informou que as dicas repassadas têm sido muito úteis, não só para este estudo, mas também outros trabalhos acadêmicos que ele tem feito na universidade.

g) FASE VII

Versão final do texto (TF), reescrita da versão II, anexo 5.

Sessão 9 - Transcrição das ações

Abre arquivo do Word (...) rola a barra de rolagem para o final do texto/ lê/ escreve/ pensa (movimento observado por meio do olhar fixo e o franzir de testa)/ escreve/ deleta/ escreve/ lê (...) lê/ seleciona e deleta palavras/ escreve/ lê/ formata parágrafo/ pensa(movimento observado por meio do olhar fixo e o franzir de testa)/ seleciona e formata parte de parágrafo/ lê (...) deleta/ reescreve parágrafos finais/ seleciona e deleta/ insere informações/ lê/ verifica formatação do texto/ altera referências/ fecha arquivo.

Sessão 10 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word (...)/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ rola barra de rolagem para o início do texto/ escreve / lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ deleta palavra/ escreve/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ deleta/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ seleciona parágrafo mais abaixo/ formata/ deleta frase (...)/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ escreve / formata referência/ quebra parágrafo/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ escreve/ lê/ fecha arquivo.

3.2.2.1 Analisando as produções do participante 2

O processo de escrita do participante 2 foi realizado em dez sessões. Destacadas da seguinte maneira: quatro sessões referentes ao início da escrita e que resultaram no produto da primeira versão do texto (T1), entregue pelo participante ao pesquisador para ser analisado e em seguida fornecido o primeiro *feedback* ao estudante; logo após destacam-se quatro sessões referente ao processo de reescrita após *feedback I* que resultou como produto a segunda versão do texto (T2), entregue ao pesquisador para ser novamente analisado e então discutido o *feedback II*; por fim vem o processo final da produção do texto em duas sessões, tornado possível a última versão do texto (TF) entregue ao pesquisador e ao docente da disciplina.

Na primeira sessão o participante 2, de acordo com as *Características do Processo de Revisão* (Flower, 1989 e Cassany, 1995), faz revisões de texto não levando em consideração apenas as correções de erros, como pode ser percebido nos resultados da Fase I (anexo 2). São verificadas palavras, frases e parágrafos escritos de modo a

tentar desenvolver ideias, porém P2 não faz uso de técnicas ou realização de diagnósticos que marque no texto o processo de revisão (conforme Flower, 1989 e Cassany, 1995). O participante desenvolve o comportamento sequencial e repetitivo de ler o que escreveu sempre após finalizar a escrita do parágrafo, com foco na leitura isolada.

Nas sessões 2, 3 e 4 o participante ao abrir o arquivo de texto direciona-se para o final do texto, exatamente onde parou na sessão anterior, focaliza suas breves leituras nos parágrafos que estão sendo escritos, procurando realizar revisões que tenham por objetivo a clareza das ideias do texto, correção de erros, formatação do texto e verificação de palavras e frases isoladas.

As revisões de texto realizadas pelo participante, nos vídeos supramencionados, fazem parte do processo de escrita do texto, sendo guiada pelos objetivos da escrita. Não há grande consumo de tempo, já que fazendo parte da escrita a revisão se torna uma reescrita (Flower, 1989; Cassany, 1995).

Para apresentação e discussão das produções textuais foi utilizado como referência o *Guia para Revisar Textos Acadêmicos* (Castelló, 2007), lembrando que o docente da disciplina solicitou a produção do gênero projeto de pesquisa. A primeira versão do texto, T1, (anexo 3) atinge, parcialmente, as quatro etapas do presente Guia:

Etapas I) Conteúdo: os pontos referentes a clareza do objetivo como autor; a suficiência da apresentação das informações no texto e o desenvolvimento das ideias, foram atingidos em parte. Sendo que as ideias precisavam de mais exemplificações para melhor compreensão, assim como a atração do interesse do leitor, realizada pelo participante e mediante gênero solicitado, precisavam ser fundamentadas e referenciadas;

Etapas II) Estrutura, Organização do texto, Progressão temática: os parágrafos possuem ideias em sequência, ordenadas e com início adequado, porém sem clareza e coesão em suas relações e com finais um pouco confusos. Quanto às sessões da estrutura do texto, encontram-se pouco clara e sem coesão, considerando o gênero discursivo solicitado pelo docente; bem como o final do texto não permite que seja realizada uma recapitulação dos pontos discutidos anteriormente pelo participante;

Etapas III) Palavras e Frases: as frases são longas e cansativas, mas claras e corretas; quanto as palavras observou-se o uso de palavras repetidas e inadequadas no meio de parágrafos, talvez pelo fato de que o participante lê somente o parágrafo que escreve e não realiza leitura global;

Etapa IV) Ortografia, Gramática, Apresentação: houveram erros de ortografia e gramática em T1 mas nada que retire o sentido do texto; a apresentação do texto e as referências utilizadas no decorrer do texto estão incompletas ou inadequadas de acordo com as normas da ABNT (solicitadas pelo docente da disciplina).

Após análise realizada pelo pesquisador, foi realizado o primeiro *feedback*, como consta nos resultados da fase III, com o estudante (*Feed I*). Alguns pontos foram colocados: a) a estrutura apresentada em T1 possui organização de acordo com o gênero solicitado pelo docente, porém há informações trocadas em algumas sessões; b) formatação do texto de acordo com normas da ABNT; c) a importância das referências no texto, quanto às informações trazidas por P2; d) a relevância - para o processo de revisão - de P2 considerar-se enquanto escritor e leitor do texto produzido, ponto este que tem sido realizado nos parágrafos, mas torna-se necessário ler o texto de modo global; e) a linearidade e ordenação das ideias em seu texto; f) sugestões quanto algumas informações nos parágrafos pudessem ser reduzidas e ou invertidas, por questão de ordenação dos parágrafos, assim como a quebra de parágrafo em alguns casos, por se encontrarem longos e cansativos; g) a importância de exemplos para o leitor entender alguns pontos do texto; h) a relevância do participante considerar a revisão textual *on line* como fazendo parte do processo de escrita, verificando pontos que precisam ser rescritos durante a produção dos parágrafos; i) solicitada maior clareza e coesão em algumas frases, em especial naquelas que precisam ser referenciadas; j) solicitado que o escritor finalize algumas sessões, pois se encontram contínuas; k) correção de erros gramaticais, ortográficos e de pontuação, não somente com o corretor ortográfico do *Word*.

Por fim, foram levantados os pontos que ele conseguiu atingir em T1 e como isso foi cruzado com as imagens capturadas nas sessões de produção. Um dos pontos mais discutidos pelo pesquisador junto ao participante deveu-se ao tipo de revisão realizada em sua escrita, a revisão *on line* (Castelló, 2007). Ao final de *Feed I*, foi proporcionado um espaço para que P2 pudesse se colocar diante do *feedback* fornecido.

Em sua discussão, no espaço supracitado, P2 afirmou que teve dificuldades de colocar cada informação nas sessões devidas. No que toca ao tipo de revisão, ele disse que revisar desta maneira faz parte de todos os seus trabalhos, não é um sacrifício, mas faz parte da sua escrita. Disse ainda que realiza a revisão por parágrafos à medida que vai escrevendo. “*Escrevo e depois leio, e leio abaixo também, quando percebo que tem alguma coisa que preciso mudar ou trocar eu geralmente inverte e já reviso a primeira*

parte do parágrafo pensando na segunda pra ver se está tudo ok, se tiver eu continuo escrevendo e se não tiver eu vou ajustando até ficar bom.” (sic).

Em seguida deu-se prosseguimento às sessões para a reescrita do texto. Nas sessões de construção da segunda versão do texto foi observado que o estudante levou em consideração alguns dos pontos levantados pelo pesquisador. Nas sessões 5 e 6, como mostram os resultados, foi possível enxergar que o estudante lê sua produção textual desde o início do texto até o seu final, realizando alterações à medida que vai lendo. Esse comportamento de leitor e revisor do próprio texto é realizado durante todo o tempo nas sessões, somada a ações de ler e reescrever palavras, frases e até mesmo parágrafos, ações consideradas como parte do processo de revisão *on line* (Castelló, 2007).

Percebe-se nas sessões 7 e 8 que a leitura do texto persiste, porém a reescrita dos parágrafos e frases é mais precisa e feita com o uso do texto de *feedback*. O participante coloca o cursor do mouse na barra de rolagem e move o texto para cima e para baixo indo até a palavra e ou frases em determinados parágrafos para realizar a revisão, ao tempo que lê após a alteração.

Algumas sugestões colocadas pelo pesquisador foram pensadas e consideradas por P2, como, por exemplo, alterações e trocas de palavras; inserções de referências de texto; quebra e exclusão de parágrafo. Nos vídeos supramencionados percebem-se muitas revisões da apresentação do texto e alterações de palavras, e pouca revisão de referências, ortografia, pontuação e gramática.

De acordo com as *Características do Processo de Revisão* (Flower, 1989; Cassany, 1995), nas sessões 5 a 8 nota-se que P2 realiza o processo de revisão do texto de modo a melhorar globalmente o texto, não somente corrigir erros. Desta forma, atinge toda a sua extensão, a estrutura e ideias principais, além de frases, palavras e parágrafos. O estudante reescreve partes do texto, porém ainda não utiliza de técnicas para realizar sua revisão textual.

A segunda versão do texto ,T2, (anexo 4) produzido pelo estudante cumpre com destaque três das quatro etapas descritas no *Guia para Revisar Textos Acadêmicos* (Castelló, 2007):

Etapa I) Conteúdo: ao se tratar de exemplos em alguns parágrafos nos últimos tópicos do texto para melhor entendimento e atração do leitor;

Etapa II) Estrutura, Organização do texto e Progressão Temática: sugerindo uma melhor reescrita da relação entre os últimos parágrafos melhorando, consecutivamente, a coesão e coerência nos final do texto;

Etapa IV) Ortografia, Gramática, Apresentação: foram observados alguns erros de ortografia, gramática e pontuação na produção textual, compartilhando com as imagens dos vídeos ao revelar que o participante utilizou bastante do corretor ortográfico *Word* ao escrever; bem como a apresentação e referências ainda precisavam ser planejadas e reescritas.

Após as análises realizadas o *feedback II*, planejado e elaborado nas mesmas condições do *feedback I*, considerou pontos como: a) formatação de acordo com ABNT; b) a importância da relação entre os parágrafos, levando o leitor ao entendimento das ideias do texto; c) a fluidez e continuidade nos parágrafos da ideia principal; d) a importância de atrair o interesse do leitor, utilizando de exemplos; e) a coesão entre parágrafos; f) o uso da referência no texto de modo adequado. Ao final foram levantados os pontos que ele conseguiu atingir em T2, apresentadas as duas versões do mesmo texto e discutido com P2 o quanto ele evoluiu no que tange a qualidade e quantidade de revisão textual (verificado quando P2 lê e reescreve por mais vezes nas sessões da fase IV); o quanto que ele realizou leituras e reescreveu seu texto de modo consciente (ao realizar ações de pensar analisadas nas sessões da fase IV) e como foi possível visualizar tal modificação nos vídeos do processo da escrita, de acordo resultados da fase IV.

Também em *Feed II* foi proporcionado um espaço para que o estudante pudesse se colocar diante do *feedback* fornecido. Este utilizado por ele para dizer o quanto estava surpreso em saber que realizava revisões no texto que escrevia, e como saber desta informação foi importante para aumentar a quantidade de revisões e melhorar qualitativamente seu texto.

Continuando as sessões, após *Feed II*, o participante produziu o texto em sua versão final (TF) em mais duas sessões. Em ambas, assim como em todas as outras, o comportamento do participante de escrever e realizar a leitura do que escreveu, imediatamente, foi percebido se repetindo de modo natural. Na sessão 9 nota-se que o estudante, ao abrir o arquivo do texto, localiza inicialmente os parágrafos que deseja realizar alterações e reescrever. Ao tempo que vai lendo, P2 vai alterando o texto com deleção, inclusão ou alteração de palavras, frases ou parágrafos.

De acordo com Flower (1989) e Cassany (1995) o participante atinge mais algumas das características do processo de revisão, que envolve o interesse na melhora global do texto (quando passa a reescrever não apenas o parágrafo, mas verificando o texto por completo), a importância de considerar a evolução das ideias principais nesta melhora. Na sessão 10 o tipo de revisão recorrente proporciona evolução na qualidade do texto que está sendo produzido, percebido nos resultados da fase VII.

A versão final da produção textual (TF) revela o estudante, que já fazia revisões de modo *on line* em sua escrita, realizar tal revisão de maneira recursiva e recorrente. A última produção textual de P2 traz o perfil do estudante que para Castelló (2007) se aproxima muito do escritor experiente, caracterizado, entre outros pontos, por realizar revisões *on line* de modo recursivo e planejado.

Na última versão do texto, percebe-se que P2 evoluiu quanto ao cumprimento das etapas do Guia (Castelló, 2007). Em TF é possível visualizar a presença bem delimitada das quatro etapas. Lembrando que os pontos levantados e discutidos no segundo *feedback*, que diziam respeito às etapas II e IV, são considerados, inseridos e ou alterados e reescritos em TF.

Diante do exposto, quanto ao participante 2, nota-se que a revisão textual realizada no início da produção escrita e anteriormente ao primeiro *feedback* tratava-se de revisões feitas de modo *on line*, porém considerando apenas os parágrafos, sem planejamento ou recursividade por parte do escritor. Com os *feedbacks* fornecidos há evoluções no que diz respeito à realização da revisão textual *on line* e pós-texto, já fazendo parte do texto global. O participante entende e coloca em prática, durante o processo da escrita, a revisão *on line* de modo recursivo e recorrente (Castelló, 2007).

3.2.3. Dados do participante 3

a) FASE I

Sessão 1 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word / (...) escreve/ formata referência/ escreve/ lê/ corrige erro com corretor ortográfico do Word/ escreve/ fecha arquivo.

Sessão 2 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word / (...) escreve/ lê material impresso (observa-se pelo desvio do olhar da tela e olhar fixo em papéis sob a mesa)/ escreve/ lê material impresso (observa-se pelo desvio do olhar da tela e olhar fixo em papéis sob a mesa)/ escreve/ olha parágrafo (percebe-se pelo movimento rápido dos olhos na tela) (...) / lê/ corrige erro

com corretor ortográfico do Word/ deleta palavra/ lê parágrafo/ troca palavras/ fecha arquivo.

b) FASE II

Versão I do texto (T1), anexo 6;

Quadro 11: Análise da fase I (P3)

Guia para revisar textos acadêmicos adaptado de Castelló (2007) fundamentado em Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997; 2001)	Análise da versão I do texto (T1) baseando-se no Guia ao lado.
CONTEÚDO	
1. É claro meu objetivo como autor; o que pretendo com o texto? 2. A informação que se apresenta é suficiente? 3. As ideias estão bem desenvolvidas, explicadas e são entendidas? Precisam de exemplos? 4. Tenta-se atrair o interesse do leitor? • Mediante diferentes recursos formais (verbos, pronomes, interrogações...); • Em consideração do seu ponto de vista sobre o tema; • Em consideração de seus conhecimentos sobre o tema.	1. Objetivo como autor encontra-se pouco claro; 2. Informações apresentadas são insuficientes; 3. Ideias não muito bem desenvolvidas, precisam ser mais bem explicadas; 4. Há uma tentativa de atrair a atenção do leitor mediante seu ponto de vista. Este pode ser mais bem apresentado e justificado.
ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E PROGRESSÃO TEMÁTICA.	
5. A estrutura é clara (sessões, posição da informação relevante)? 6. Os parágrafos são adequados? Cada um responde a uma ideia? 7. O começo de cada parágrafo é adequado? São claras as relações entre os parágrafos? 8. As ideias estão expostas numa ordem lógica e não de maneira desordenada? 9. O final de cada sessão é adequado e permite vincular com as sessões seguintes? 10. O início do texto é adequado e sugestivo? 11. O final do texto é adequado e permite recapitular o que foi dito antes?	5. Estrutura do texto (mediante gênero resenha crítica) encontra-se sem clareza; 6. Parágrafos com muitas informações diferentes e densos; 7. Começo dos parágrafos inadequado. Sem relações claras entre parágrafos; 8. A ordem da exposição das ideias segue uma lógica, porém encontra-se confusa; 9. Sem adequação final de cada sessão; 10. Início do texto sugestivo; 11. Final do texto pouco adequado sem permitir que as informações sejam recapituladas com o que foi dito antes.

PALAVRAS E FRASES	
12. As frases são claras e corretas? Há algumas que são demasiadamente grandes e confusas?	12. Frases pouco claras e grandes com mistura de tempos verbais;
13. As palavras são adequadas? Há alguma que se repete com frequência constante?	13. Palavras adequadas em alguns casos, porém com repetições.
ORTOGRAFIA, GRAMÁTICA, APRESENTAÇÃO.	
14. Há erros gramaticais ou ortográficos? A pontuação está correta? A apresentação está adequada (notas de rodapé, margens, páginas, gráficos, títulos...)	14. Erros ortográficos, gramaticais e de pontuação. Apresentação do texto encontra-se inadequada;
15. As referências são completas e corretas?	15. Referências inadequadas.

c) FASE III

Sessão de *Feedback* I do participante 3(P3). Apresentação de resumo do diálogo entre P3 e pesquisador.

Pesquisador: informa à P3 quanto: formatação do texto, de acordo com a resenha crítica; a importância da referência no texto para que o leitor saiba de onde veio a resenha; discute com P3 a importância de escrever o texto pensando no possível leitor, não escrever para si.

Pesquisador: Sugere a quebra de parágrafos; coesão de parágrafos; desenvolvimento de ideias principais; diminuição de informações em um único parágrafo; finalização do texto seja realizada; escrever a crítica vista tratar-se de um gênero onde a crítica tem total relevância, e que criticar não significa falar mal, mas levantar um argumento e justificar de modo que remeta a reflexões no leitor; revisão ortográfica, gramatical e de pontuação.

Pesquisador: Discute com o estudante quanto às revisões realizadas por ele, que se tratavam, de acordo com os vídeos, de revisões pontuais e simples, focadas na estrutura do texto e nos erros gramaticais.

P3: “Mas revisar não é isso?”

Pesquisador: Explica a importância da revisão na construção dos textos e que ele poderia estar escrevendo e revisando ao tempo que escreve, não somente revisar o que já estava pronto.

P3: informou que não sabia utilizar a referência no texto, não sabia como colocar tal informação no texto e nem a formatação sabia escrever e que o *feedback* o ajudou muito neste sentido. E não sabia que revisar era “tudo aquilo”.

d) FASE IV

Sessão 3 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word / (...) lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ escreve / lê o que escreveu/ escreve/ deleta/ lê/ insere pontuação/ lê/ escreve/ lê o que escreveu/ escreve/ deleta/ lê (...)/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ escreve/ corrige erro ortográfico e de pontuação sem auxílio do corretor do

Word/ lê/ pensa (movimento observado pelo franzir de testa)/deleta/ escreve/ lê/ fecha arquivo.

Sessão 4 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word/ (...) lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ escreve referência/ lê / lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ seleciona e deleta palavra/ escreve palavra/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ deleta frase no final do parágrafo/ lê/ fecha arquivo.

e) FASE V

Versão do texto II (T2)/ reescrita da versão I (T1), anexo 7.

Quadro 12: Análise da fase IV (P3)

Guia para revisar textos acadêmicos adaptado de Castelló (2007) fundamentado em Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997; 2001)	Análise da versão I do texto (T1) baseando-se no Guia ao lado.
CONTEÚDO	CONTEÚDO
1. É claro meu objetivo como autor; o que pretendo com o texto? 2. A informação que se apresenta é suficiente? 3. As idéias estão bem desenvolvidas, explicadas e são entendidas? Precisam de exemplos? 4. Tenta-se atrair o interesse do leitor? • Mediante diferentes recursos formais (verbos, pronomes, interrogações...); • Em consideração do seu ponto de vista sobre o tema; • Em consideração de seus conhecimentos sobre o tema.	1. Objetivo como autor não se encontra claro ainda; 2. Informações apresentadas são insuficientes; 3. Ideias precisam ser finalizadas, utilizando mais exemplos; 4. Há uma tentativa de atrair a atenção do leitor com recursos formais.
ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E PROGRESSÃO TEMÁTICA.	
5. A estrutura é clara (sessões, posição da informação relevante)? 6. Os parágrafos são adequados? Cada um responde a uma ideia? 7. O começo de cada parágrafo é adequado? São claras as relações entre os parágrafos? 8. As ideias estão expostas numa ordem lógica e não de maneira desordenada? 9. O final de cada sessão é adequado e permite vincular com as sessões	5. Apenas uma parte do gênero resenha crítica está adequada; 6. Parágrafos pouco adequados, grandes; 7. Relações entre parágrafos claras; 8. A ordem da exposição das ideias segue uma lógica; 9. Pouca vinculação entre as sessões;

seguintes? 10. O início do texto é adequado e sugestivo? 11. O final do texto é adequado e permite recapitular o que foi dito antes?	10. Início do texto adequado para uma resenha crítica; 11. Final do texto pouco adequado, sem permitir que as informações sejam recapituladas com o que foi dito antes.
PALAVRAS E FRASES	PALAVRAS E FRASES
12. As frases são claras e corretas? Há algumas que são demasiadamente grandes e confusas? 13. As palavras são adequadas? Há alguma que se repete com frequência constante?	12. Frases ainda grandes; 13. Uso de palavras adequadas, com alguns casos de palavras coloquiais em partes do texto.
ORTOGRAFIA, GRAMÁTICA, APRESENTAÇÃO.	
14. Há erros gramaticais ou ortográficos? A pontuação está correta? A apresentação está adequada (notas de rodapé, margens, páginas, gráficos, títulos...) 15. As referências são completas e corretas?	14. Erros ortográficos, gramaticais e de pontuação. Apresentação do texto encontra-se inadequada; 15. Referências incompletas

f) FASE VI

Sessão do *Feedback* II do participante 3(P3). Resumo da discussão pesquisador-P3.

Pesquisador: Apresenta ao participante as duas versões do texto já produzidas e discute quanto à clareza dos objetivos enquanto autor; desenvolvimento das informações; atração do texto; melhora na estrutura do texto; diminuição dos parágrafos; alteração de palavras. Foi lembrado à P3 que algumas citações precisam seguir as normas da ABNT; que algumas frases precisam ser referenciadas e mais curtas; sugeridas alterações de palavras por sinônimos; melhora global do final do texto.

Pesquisador: Levanta ainda que os vídeos desnudam a realização de mais revisões do que antes.

P3: Informou que o pesquisador salientou que revisar melhora o texto. Informou que as dicas repassadas para ele têm sido muito úteis, não só para este estudo, mas também outros trabalhos acadêmicos.

g) FASE VII

Versão final do texto (TF), reescrita da versão II, anexo8.

Sessão 5 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word/ (...) quebra parágrafo/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ corrige erro ortográfico sem usar corretor do Word/ deleta

palavra/ insere palavra/ lê/ troca palavras/ lê/ escreve / lê (...)/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ insere informações à parágrafos/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ corrige erro gramatical/deleta palavra/ formata/ escreve/ deleta/ lê/ escreve/lê/ fecha arquivo.

Sessão 6 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word/ (...) troca referências do texto/ lê / seleciona e deleta parágrafos/ escreve/ lê/ pensa (observado pelo franzir de testa)/ escreve/ lê (...) /corrige erro ortográfico sem o corretor do Word e de apresentação do texto/lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ seleciona e deleta frase/ lê (...) reescreve parágrafo / pensa (observado pelo franzir de testa) / lê/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ deleta/ escreve/lê/ corrige ortografia com corretor do Word/ fecha arquivo.

Sessão 7 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word/ (...) lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ insere informações à parágrafos/ lê/ insere palavra/lê/ deleta palavra/ lê /corrige erro ortográfico com corretor do Word/ lê/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ (...) seleciona e deleta parágrafo/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ lê / quebra parágrafo/ lê/ escreve/lê/ escreve/ lê/ formata texto/ lê/ fechar arquivo.

3.2.3.1 Analisando as produções do participante 3

O participante construiu sua produção textual em sete sessões. As duas sessões iniciais foram referentes ao processo da primeira versão do texto, construído e entregue ao pesquisador, seguindo de análise pelo mesmo. Após análise deu-se prosseguimento ao *feedback* I, com retorno ao estudante das análises realizadas. Mais duas sessões prosseguiram quanto ao processo da reescrita e entrega da segunda versão do texto ao pesquisador. Tal versão foi novamente analisada e fornecido novo *feedback* ao participante que por mais três sessões produziu a versão final do texto, entregue ao pesquisador e ao docente da disciplina.

Percebe-se que na sessão 1 o participante, de acordo com as *Características do Processo de Revisão* (Flower, 1989 e Cassany, 1995) faz revisões de texto de modo simples, com o objetivo de corrigir erros ortográficos. É realizada uma sequência, durante o vídeo, de leitura de material impresso, escrita e leitura do que escreveu durante a construção de alguns parágrafos, conforme é mostrado na fase I.

Na sessão 2, o participante repete as ações já realizadas na sessão anterior ao escrever novos parágrafos. Porém, lê parágrafos escritos com mais frequência e revisa erros ortográficos e gramaticais. Já ao final da segunda sessão o estudante tenta realizar

a revisão do que escreveu modificando e ou reescrevendo palavras e frases, além da pontuação e formatação do texto.

As revisões de texto realizadas pelo participante, nas sessões supramencionadas, pouco ou nada fazem parte do planejamento do processo de escrita, sem diagnosticar as informações a serem revisadas. Assim como, há pouca ou nenhuma ocorrência do processo recursivo. Por fim o maior objetivo do estudante ao revisar o texto escrito é a correção de erros, se estendendo a palavras e frases isoladas do texto.

Utilizando como referência o *Guia para Revisar Textos Acadêmicos* (Castelló, 2007), lembrando que o docente da disciplina solicitou a produção do gênero resenha crítica, a primeira versão do texto (T1) se destaca por atingir, parcialmente, a etapa II do presente Guia de revisão textual, *Estrutura, Organização do texto e Progressão*.

Nesta etapa, observou-se que o participante tenta inserir as ideias numa ordem lógica com pouca ou nenhuma repetição; o começo do texto produzido encontra-se adequado para o gênero solicitado pelo docente. Porém, a estrutura do texto não está de acordo com o que foi solicitado pelo professor da disciplina; os parágrafos encontravam-se densos, cansativos e pouco explicativos; o começo e final dos parágrafos estavam confusos, sem relações claras entre estes; as sessões do texto estavam incompletas ou não existiam e o final do texto não retoma as informações já mencionadas ao longo da produção (anexo 6).

Após a avaliação pelo pesquisador da primeira versão do texto (T1) foi realizado o primeiro *feedback* com o estudante (*Feed I*). Alguns pontos foram colocados, observando a fase III: a) a estrutura apresentada em T1 necessita de formatação de acordo com as normas da ABNT; b) a estrutura apresentada ainda precisa de sessões que delimitem o gênero resenha crítica; c) a importância da apresentação do texto; d) a relevância (para o processo de revisão) de P3 considerar-se enquanto escritor e leitor do texto produzido; e) a consideração do objetivo principal de uma resenha crítica – a crítica; f) a importância da escrita com foco no possível leitor do texto; g) sugerido que algumas informações nos parágrafos fossem invertidas, por questão de ordem das ideias; g) a importância dos exemplos para o entendimento do texto; h) a relevância de considerar a revisão textual como fazendo parte do processo de escrita, revisar de modo planejado, verificando pontos que precisam ser rescritos durante a produção; i) a troca de palavras e frases em alguns parágrafos; j) A quebra de alguns parágrafos que estão extensos e não estão sendo entendidos pelo leitor; k) a clareza na escrita e a coesão e coerência; l) revisar e ler são processos diferentes, revisar é mais do que apenas ler o

que foi escrito, está ligado à reescrita. Por fim, foram levantados os pontos que ele conseguiu atingir em T1 e como isso aconteceu nas sessões 1 e 2, bem como proporcionado um espaço para que ele pudesse se colocar diante do *feedback* fornecido.

No espaço supracitado, P3 afirmou que teve dificuldades em entender o que seria a referência do texto e como usá-la em sua escrita, também não sabia, exatamente, o que é revisar o texto que ele escreve. Este processo é considerado por ele como leitura e comparação entre o que escreve e a pesquisa que realiza, acompanhado de correção de erros ortográficos, gramaticais, de pontuação e apresentação do texto. Tais dúvidas, segundo o estudante, foram esclarecidas com o *feedback* realizado pelo pesquisador.

Para a primeira reescrita do texto o estudante considerou os pontos discutidos com o pesquisador. Na sessão 3 é possível perceber que são realizadas leituras do texto com maior frequência e com objetivo de modificar algo nos parágrafos que estão sendo lidos. Realiza, assim, as ações de ler e reescrever palavras, frases e até mesmo parágrafos, recolocando informações importantes e ordenando ideias.

Percebe-se, desta maneira, nas sessões 3 e 4, apresentadas nos resultados na fase IV, que o estudante considera alguns dos pontos levantados no *feedback I* e planeja suas exclusões, alterações e reescritas, como por exemplo, a diferença entre ler e ler revisando; a estrutura da resenha crítica apareceu nos vídeos, levando em consideração a solicitação do professor da disciplina; a questão ortográfica e de pontuação do texto passa a ser revisada por P3 a todo instante.

Na sessão 4 o processo da revisão aparece com mais frequência, sendo nessas imagens possível visualizar a escrita e reescrita de muitos parágrafos, em especial no final do texto. Percebe-se que o estudante se envolve mais com sua produção e passa a se importar em ler, reescrevendo palavras, frases, pontuação que não são relevantes, para ele, naquele parágrafo.

De acordo com as *Características do Processo de Revisão* (Flower, 1989 e Cassany, 1995), na sessão 3 e, especialmente, na sessão 4, nota-se que o participante tenta realizar o processo de revisão do texto de modo a melhorar globalmente o texto, não somente corrigir erros. Atingindo toda a sua extensão, a estrutura e ideias principais, além de frases, palavras e parágrafos. Porém, ainda não há utilização de técnicas para realizar sua revisão textual, nem preocupação de planejamento da revisão.

Analisando a segunda versão do texto, T2, (anexo 7) produzido pelo estudante destacam-se duas das quatro etapas descritas no *Guia para Revisar Textos Acadêmicos* (Castelló, 2007):

Etapa II) Estrutura, Organização do texto, Progressão temática: nos itens que dizem respeito a clareza de estrutura, relações entre parágrafos, ordenação de ideias e início do texto o estudante cumpre parcialmente. Já nos itens relacionados à adequação dos parágrafos, parágrafos grandes, vinculação e finalização das sessões, finalização do texto recapitulando o que foi dito anteriormente, percebe-se que P3 não se destaca em tais pontos em sua produção;

Etapa III) Palavras e Frases: nos itens de adequação e clareza de palavras e frases, em poucas situações, são necessárias modificações por trazer ambiguidade às frases e palavras, mas nos itens de tamanho de frases e repetência de palavras percebe-se que tais pontos foram revisados com cautela.

Nota-se na produção textual T2 uma melhora significativa na apresentação, visto aparecer algumas partes da resenha crítica que não estavam presentes, porém ainda há inadequação ou incompletude das sessões no decorrer do texto.

Após a análise pelo pesquisador, deu-se prosseguimento com *feedback II*, planejado e elaborado nas mesmas condições do *feedback I*, considerando pontos como: a) formatação de acordo com ABNT; b) a importância da crítica no gênero solicitado; c) o desenvolvimento e a fluidez e continuidade nos parágrafos da ideia principal; d) a importância de atrair o interesse do leitor com exemplos; e) a criação de parágrafos não muito longos e cansativos; f) a coesão entre parágrafos; g) o uso da referência no texto de modo adequado; h) erros gramaticais, ortográficos e de pontuação; i) uso de palavras coloquiais em textos acadêmicos.

Ao final foram levantados os pontos que ele conseguiu atingir em T2, mostradas as duas versões do mesmo texto e discutido com o estudante quanto ele evoluiu no que tange a revisão textual e a importância dele ter realizado leituras de modo a reescrever seu texto consciente, sendo possível visualizar tal modificação na sessão 3 e com maior clareza na sessão 4.

Ao se colocar diante do *feedback* fornecido, o estudante revela o quanto se sentiu aliviado em saber o que é escrever uma resenha, e mais ainda saber como é importante revisar um texto e reescrever frases e ou parágrafos. Sendo que da forma como foi colocado, por meio de *feedbacks*, ficou muito mais fácil entender tal importância e praticar a reescrita no texto.

Dando continuidade ao processo de revisão, P3 produziu o texto em sua versão final (TF) em mais três sessões. Tais sessões possuem em comum as ações de leitura, escrita do texto, leitura do texto, reescrita e nova leitura. O participante aumenta a

leitura para escrever e revisar sua produção. Na sessão 6 nota-se que ao tempo que vai lendo, P3 vai pensando sobre a sua escrita de palavras e frases, como mostrado na fase VII.

De acordo com Flower (1989) e Cassany (1995) o participante atinge características do processo de revisão, que envolve o interesse na melhora global do texto, a importância de considerar a evolução das ideias principais nesta melhora, a revisão de fragmentos extensos do texto, as ideias principais e a estrutura do texto e a reescrita do que foi feito, lendo e reescrevendo, a recursividade passa a ser uma ação nova realizada de modo tímido nas sessões 5 e 6 e com maior presença na sessão 7.

A versão final da produção textual, TF, (anexo 8) revela o que vem sendo discutido. Percebe-se que P3 evolui quanto ao cumprimento do Guia (Castelló, 2007), em TF é possível visualizar a presença das quatro etapas, algumas cumpridas parcialmente e outras em maior porcentagem:

Etapa I) Conteúdo: o objetivo do participante se torna claro no texto, ele tenta atrair a atenção do leitor mediante seu ponto de vista enquanto escritor, o que contempla o gênero resenha crítica, solicitado pelo docente, utilizando de exemplos para confirmar algumas de suas posições. Porém ainda é preciso maior desenvolvimento de suas críticas e o uso da justificativa para sustentação;

Etapa II) Estrutura, Organização do texto, Progressão temática: os pontos que respondem à desenvoltura das ideias, relações entre parágrafos, retomada do início do texto e finalização do gênero discursivo, a estrutura, posição das informações e sessões, adequação de parágrafos, clareza das ideias desenvolvidas nos parágrafos podem ser vistos com maior desenvoltura;

Etapa III) Palavras e Frases: esta etapa foi cumprida quase que totalmente por P3, sendo possível verificar a existência de frases e palavras adequadas, claras e corretas, apenas uma ou outra palavra poderia ser alterada ao longo do texto;

Etapa IV) Ortografia, Gramática, Apresentação: são verificados pouco ou quase nenhum erro ortográfico, gramatical e de pontuação, sendo a apresentação e referências inseridas de modo adequado na produção textual, mediante gênero e normas solicitados pelo docente da disciplina.

Diante do exposto, quanto ao participante nota-se que a revisão textual passa a ser realizada após o primeiro *feedback* de modo *on line* e pós-texto e após o segundo *feedback* planejado e consciente. Com os *feedbacks* fornecidos trava-se uma evolução no que diz respeito à realização da revisão textual na produção da resenha crítica por P3.

Ele consegue entender e colocar em prática, durante o processo da escrita até chegar ao TF, a revisão *on line* ao escrever, ler, reescrever, recorrente de maneira consciente (Castelló, 2007).

3.2.4. Dados do participante 4

a) FASE I

Sessão 1 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word / (...) escreve / lê o que escreveu/ insere palavra/ deleta/ insere palavra/ deleta/ lê (...) / escreve/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante) / lê o que escreveu/ pensa por muito tempo (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante) / lê material impresso (livro aparece no vídeo) / escreve/ corrige erro ortográfico com corretor Word/ pensa por muito tempo(percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante)/ (...) lê / pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante) / olha material escrito/ insere palavra no parágrafo/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante) olha parágrafo/ insere informações / deleta no parágrafo/ pensa por muito tempo (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante) / lê (...) lê/ pensa/ corrige erro ortográfico de acordo com o corretor do Word/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante) / lê (...) olha ao lado/ escreve/ lê / corrige com corretor ortográfico do Word (por duas vezes)/ fecha arquivo.

Sessão 2 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word/ (...) seleciona parágrafo / lê/ deleta/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante) / escreve / seleciona o que escreveu / deleta/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante) / escreve/ deleta/ (...) lê / lê material impresso (livro aparece em imagens)/ escreve/ lê/ corrige frase/ rola barra de rolagem para cima (...) seleciona frase / deleta/ olha para o texto/ escreve (...) escreve/ deleta/ escreve/ vê material impresso (folhas de papel aparecem em imagens de vídeo)/deleta palavras/ escreve/ deleta/ fecha arquivo.

Sessão 3 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word / lê texto/ abre novo arquivo do Word em branco/ copia palavra por palavra do texto/ fecha arquivo.

b) FASE II

Versão I do texto (T1), anexo 9;

Quadro 13: Análise da fase I (P4)

Guia para revisar textos acadêmicos adaptado de Castelló (2007) fundamentado em Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997; 2001)	Análise da versão I do texto (T1) baseando-se no Guia ao lado.
CONTEÚDO	
1. É claro meu objetivo como autor; o que pretendo com o texto?	1. Objetivo como autor não se encontra bem claro, pois a escrita está confusa;

2. A informação que se apresenta é suficiente? 3. As ideias estão bem desenvolvidas, explicadas e são entendidas? Precisam de exemplos? 4. Tenta-se atrair o interesse do leitor? • Mediante diferentes recursos formais (verbos, pronomes, interrogações...); • Em consideração do seu ponto de vista sobre o tema; • Em consideração de seus conhecimentos sobre o tema.	2. Informações apresentadas são insuficientes; 3. Ideias insuficientes, exemplificar seria interessante; 4. Há uma tentativa de atrair a atenção do leitor com informações advindas de seu ponto de vista, porém sem muito sucesso para o gênero solicitado pelo docente da disciplina (projeto de pesquisa).
ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E PROGRESSÃO TEMÁTICA.	
5. A estrutura é clara (sessões, posição da informação relevante)? 6. Os parágrafos são adequados? Cada um responde a uma ideia? 7. O começo de cada parágrafo é adequado? São claras as relações entre os parágrafos? 8. As ideias estão expostas numa ordem lógica e não de maneira desordenada? 9. O final de cada sessão é adequado e permite vincular com as sessões seguintes? 10. O início do texto é adequado e sugestivo? 11. O final do texto é adequado e permite recapitular o que foi dito antes?	5. Estrutura do texto inadequada; 6. Parágrafos com ideias diferentes e sem coerência; 7. Relações entre parágrafos quase inexistentes; 8. Ideias desordenadas; 9. Sem sessões claras; 10. Início do texto adequado, porém confuso; 11. Final do texto ainda não existente e sem permitir que as informações sejam recapituladas com o que foi dito antes.
PALAVRAS E FRASES	
12. As frases são claras e corretas? Há algumas que são demasiadamente grandes e confusas? 13. As palavras são adequadas? Há alguma que se repete com frequência constante?	12. Frases pouco claras, sem pontuação, grandes; 13. Uso de palavras adequado, pouco ou quase nenhuma repetição de palavras.
ORTOGRAFIA, GRAMÁTICA, APRESENTAÇÃO.	
14. Há erros gramaticais ou ortográficos? A pontuação está correta? A apresentação	14. Poucos erros ortográficos e gramaticais. Apresentação do texto encontra-se

está adequada (notas de rodapé, margens, páginas, gráficos, títulos...) 15. As referências são completas e corretas?	inadequada; 15. Referências inexistentes.
---	--

c) FASE III

Sessão de *Feedback* I do participante 4. Resumo da discussão entre pesquisador e P4.

Pesquisador: Informa quanto ao gênero solicitado pelo professor; foi discutido com P4 quanto ao comportamento dele pensar bastante, escrever e apagar logo em seguida o que escreveu.

P4: Como faço para melhorar?

Pesquisador: Sugere que P4 desenvolva mais suas ideias de modo linear e claras; percebe-se qual o objetivo principal do seu texto; separe o texto em sessões para então verificar todo o texto de modo global; utilize de referências para fundamentar a escrita.

Pesquisador: Explica ao estudante o que é revisar o texto, que não é somente verificar a ortografia ou erros de pontuação, mas enxergar o texto como um todo e realizar reescritas. Discutido os tipos de revisão de texto (pós-texto e *on line*).

P4: Pensei que fosse só consertar o que tinha de errado indicado pelo *Word*. Eu aprendi o que é revisar e vou tentar colocar em prática isso.

d) FASE IV

Sessão 4 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word/ (...) lê/ deleta/ lê /seleciona e deleta palavra/ escreve/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante)/ lê / seleciona frase/ deleta/ escreve/ reescreve parágrafo/ fecha arquivo

Sessão 5 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word / (...) lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ apaga conectivo/ escreve/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante)/ lê/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ pensa(percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante)/ seleciona palavras/ deleta/ escreve/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I (...)escreve/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ deleta palavras/ altera palavras/ corrige erro com corretor ortográfico do Word/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante)/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante)/ seleciona frase/ deleta (...) lê / lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ insere palavras/ escreve/ deleta (...)/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ deleta espaço de parágrafo/ deleta frases/ corrige pontuação / fecha arquivo

Sessão 6 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word/(...) lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ insere palavras / troca palavras/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ olha texto/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante)/

deleta palavra / deleta frase/ escreve/ lê deleta o que escreveu (...) /seleciona texto/ formata/ seleciona texto/ formata/ lê (...)/lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ troca palavras/ (...) inverte ordem de parágrafos / troca palavras/ escreve/ lê/ insere palavra/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ fecha arquivo

Sessão 7 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word/ (...) lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ insere referência/ lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ formata citação/ rola barra de rolagem para baixo/ separa citação / (...) lê versão I do texto impresso com observações do feedback I/ deleta parágrafo /escreve/ lê/ uso do corretor ortográfico do Word/ deleta/ lê / fecha arquivo

e) FASE V

Versão do texto II (T2)/ reescrita da versão I (T1), anexo 10.

Quadro 14 : Análise da fase IV (P4)

Guia para revisar textos acadêmicos adaptado de Castelló (2007) fundamentado em Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997; 2001)	Análise da versão I do texto (T1) baseando-se no Guia ao lado.
CONTEÚDO	
1. É claro meu objetivo como autor; o que pretendo com o texto? 2. A informação que se apresenta é suficiente? 3. As ideias estão bem desenvolvidas, explicadas e são entendidas? Precisam de exemplos? 4. Tenta-se atrair o interesse do leitor? • Mediante diferentes recursos formais (verbos, pronomes, interrogações...); • Em consideração do seu ponto de vista sobre o tema; • Em consideração de seus conhecimentos sobre o tema.	1. Objetivo como autor não se encontra claro; 2. Informações apresentadas são insuficientes; 3. Ideias precisam ser mais desenvolvidas, utilizando mais exemplos; 4. Há uma tentativa de atrair a atenção do leitor com informações de outros textos, porém está confuso e sem referências aos autores.
ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E PROGRESSÃO TEMÁTICA.	
5. A estrutura é clara (sessões, posição da informação relevante)? 6. Os parágrafos são adequados? Cada um responde a uma ideia? 7. O começo de cada parágrafo é adequado? São claras as relações entre os parágrafos?	5. A posição das informações está confusa, repetência de informações nas sessões; 6. Parágrafos inadequados, podendo ser recolocados quanto à ordem, mais de uma ideia em alguns parágrafos; 7. Início de parágrafo confuso, sem relações entre parágrafos;

8. As ideias estão expostas numa ordem lógica e não de maneira desordenada? 9. O final de cada sessão é adequado e permite vincular com as sessões seguintes? 10. O início do texto é adequado e sugestivo? 11. O final do texto é adequado e permite recapitular o que foi dito antes?	8. As ideias estão desordenadas; 9. Pouca vinculação entre as sessões; 10. Início do texto inadequado; 11. Texto sem finalização, não permitindo que as informações sejam recapituladas com o que foi dito antes.
PALAVRAS E FRASES	
12. As frases são claras e corretas? Há algumas que são demasiadamente grandes e confusas? 13. As palavras são adequadas? Há alguma que se repete com frequência constante?	12. Frases pouco claras, algumas estão copiadas de livros e outros materiais de apoio, repetidas e precisam ser substituídas; 13. Uso de palavras inadequado em partes do texto, confusas.
ORTOGRAFIA, GRAMÁTICA, APRESENTAÇÃO.	
14. Há erros gramaticais ou ortográficos? A pontuação está correta? A apresentação está adequada (notas de rodapé, margens, páginas, gráficos, títulos...) 15. As referências são completas e corretas?	14. Erros ortográficos, gramaticais e de pontuação. Apresentação do texto encontra-se inadequada; 15. Referências inadequadas

f) FASE VI

Sessão do *Feedback II* do participante 4 (P4). Resumo do diálogo entre P4 e pesquisador.

Antes de iniciar o feedback II, P4 disse:

Acho que meu texto está cheio de erros e com muitas observações. Isso porque tenho dificuldades de escrever, não sei colocar o que quero escrever e onde escrever, não consigo escrever o que quero. Para escrever, disse: *“eu páro, penso e fico imaginando a frase várias vezes mentalmente, e ae eu modifico o texto, o parágrafo. Começo a escrever, escrevo metade da frase e quando vou ler eu apago porque acho que ficou diferente do que imaginei e falta alguma palavra”*. (sic)

Pesquisador: Sugere que P4 escreva no papel antes de tentar modificar mentalmente o parágrafo, e depois de escrito ele leia e faça as devidas alterações que ache necessário. Foi explicado ao estudante o papel da revisão de textos, qual a sua importância na produção textual. Foi discutido pontos quanto: às referências do texto e formatação de acordo com as normas da ABNT; coesão e coerência de parágrafos; objetivo principal do texto; parágrafos repetidos em sessões diferentes; uso de exemplos referenciados para desenvolver os parágrafos. Foram sugeridas alterações no texto quase todo, e muitas inserções de informações e que ele escreva bem mais e revise o texto.

g) FASE VII

Versão final do texto (TF), reescrita da versão II, anexo 11.

Sessão 8 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word / (...) formata texto/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante)/ escreve/ lê/ escreve/lê/ escreve/ fecha arquivo.

Sessão 9 – Transcrição das ações

Abre arquivo do Word/ (...) lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ insere informação em parágrafo/ lê/ escreve/lê/ escreve (...)/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ formata citação / deleta/ escreve/ lê/ lê versão II do texto impresso com observações do feedback II/ escreve/lê/ separa sessões/ lê/ escreve/ pensa (percebe-se pelo olhar fixo na parede, teto ou distante)/ escreve/ formata texto/ fecha arquivo.

3.2.4.1 Analisando as produções do participante 4

O participante 4 desenvolveu seu processo de escrita em nove sessões. As três primeiras sessões foram referentes ao processo inicial da escrita e anterior ao *feedback I*, ao final destas foi entregue ao pesquisador a primeira versão do texto (T1), analisada pelo mesmo e fornecido o primeiro *feedback* ao estudante. Em seguida, as quatro sessões posteriores deram prosseguimento ao processo de produção, em que o estudante pôde reescrever o texto. Ao finalizar a reescrita o participante entregou a segunda versão do texto (T2) ao pesquisador que novamente analisou e forneceu o segundo *feedback*. Por fim, o processo final da produção do texto ocorreu em mais duas sessões, tornando possível a última versão do texto (TF) entregue ao pesquisador e ao docente da disciplina.

Percebe-se que na sessão 1 o participante realiza ações de ficar observando o texto por alguns segundos e, logo após, proceder com movimentos como se estivesse pensando no que e como escrever. É utilizada leitura do material de apoio pelo estudante, que em alguns momentos transcreve palavras e frases destes materiais para o texto que está construindo, podendo ser verificado na fase I.

De acordo com as *Características do Processo de Revisão* (Flower, 1989 e Cassany, 1995) são visualizados pouquíssimos momentos em que o estudante revisa o que escreve. E, quando realiza tais revisões de texto, estas são simples, com o objetivo de correção de erros, verificando palavras, frases isoladas e ortografia.

Na sessão seguinte as mesmas revisões de erros pontuais são realizadas e em poucos parágrafos. O estudante sucede a ação de pensar bastante antes de escrever e, na maioria das vezes, quando decide escrever, logo após longos períodos pensando, seleciona a palavra, frase ou parágrafo, depois deleta toda a informação já escrita (ver fase I).

Na sessão 3, P4, ao iniciar a produção, abre uma página em branco do *Word* e durante toda a captura de imagens copia as informações do texto que já estava escrito, porém em letras maiúsculas, para a página em branco com letras formatadas. Não houve revisão do que foi feito, ele apenas transcreveu informações de um editor de texto para outro, como visualizado nos resultados da fase I.

De acordo com Flower (1989) e Cassany (1995), nas primeiras sessões o participante pouco realiza leitura do texto de modo global, focaliza suas breves leituras apenas no final dos parágrafos que estão sendo escritos, procurando revisões que tenham por objetivo a correção de erros, formatação do texto e verificação de palavras e frases isoladas.

As poucas revisões de texto realizadas pelo participante na fase I não diagnosticam as informações a serem revisadas, assim como não há ocorrência do processo recursivo, visto que não há leitura do texto após escrevê-lo e reescrever. Existem leituras pontuais de palavras e frases, como também de parágrafos isolados.

Utilizando como referência o *Guia para Revisar Textos Acadêmicos* (Castelló, 2007), e rememorando que o docente da disciplina solicitou a produção do gênero projeto de pesquisa, na primeira versão do texto (T1) destacam-se duas das quatro etapas do presente Guia:

Etapas III) Palavras e Frases: quanto à clareza e correção de algumas poucas frases, porém com frases grandes e confusas; já quanto às palavras observou-se o uso de palavras inadequadas no meio de parágrafos, porém com pouca ou nenhuma repetição;

Etapas IV) Ortografia, Gramática, Apresentação: observando-se pouco ou nenhum erro de ortografia e gramática em T1, o que compartilha com as imagens das sessões de P4 quando utiliza bastante do corretor ortográfico do *Word* ao escrever; a apresentação do texto, a pontuação e as referências utilizadas no decorrer do texto estão incompletas ou inadequadas de acordo com as normas da ABNT (solicitadas pelo docente da disciplina).

Analizada a primeira versão do texto, T1, (anexo 9) foi realizado o primeiro *feedback* com o estudante (*Feed I*). Alguns pontos foram levantados para P4, são eles:

a) a estrutura apresentada em T1 falta partes importantes do projeto de pesquisa; b) formatação do texto de acordo com normas da ABNT; c) a importância do participante escrever o que pensa (para o processo de revisão), sem muita elaboração e, desta forma, considerar-se enquanto escritor e leitor do texto que está escrevendo; d) a relevância da ideia principal ser fluida e ordenada durante toda a escrita; e) a consideração do objetivo do projeto de pesquisa; f) sugeridas que algumas informações nos parágrafos fossem invertidas e acrescentadas por questão de ordem das ideias; g) a importância dos exemplos para o entendimento do leitor; h) a relevância de considerar a revisão textual como fazendo parte do processo de escrita, verificando pontos que precisam ser reescritos durante a produção e não somente deletados; i) a clareza na escrita e a coesão e coerência. Por fim, foram levantados os pontos que P4 conseguiu atingir na versão I do texto e como isso aconteceu nas três sessões iniciais.

Ao final do *feedback* foi proporcionado um espaço para que o estudante pudesse discutir com o pesquisador. Em sua exposição, P4 afirmou ter dificuldades em entender o que seria um projeto de pesquisa, e que por causa desta dificuldade não sabia, o que ler para escrever. Assim como, acreditava que revisava o texto que ele escrevia quando o lia sem fazer modificações, apenas correções de erros ortográficos e apresentação do texto. Para o estudante o *feedback* realizado pelo pesquisador trouxe mais do que apenas esclarecer quaisquer dúvidas, “*eu estou aprendendo o que é revisar*” (*sic*)

Em seguida deu-se início a primeira reescrita do texto. Percebe-se nas sessões sucedidas que algumas vezes o participante realiza revisões de modo a reescrever um ou outro parágrafo. Em algumas situações são levados em consideração os pontos levantados pelo pesquisador.

Na sessão 4, é possível perceber que são realizadas leituras do texto produzido e de outros materiais, por exemplo, da versão I com *feedback* entregue pelo pesquisador, com maior frequência. No início da sessão o estudante ler e reescreve palavras e ao final da sessão a reescrita abrange frases e parágrafos. Tais ações são consideradas como parte do processo de revisão *on line*. O participante 4 realiza a reescrita do parágrafo, ação que não foi verificada nos vídeos anteriores ao *feedback I*

Nota-se, nas sessões 5, 6 e 7, que a reescrita de palavras fica mais frequente, bem como a revisão de erros ortográficos e de pontuação. Desta maneira, o estudante considera alguns dos pontos levantados no *feedback I* e realiza alterações e reescritas; a estrutura da resenha crítica foi iniciada pelo participante que dividiu o texto em partes para escrever, levando em consideração a solicitação do professor da disciplina; a

correção de ortografia e gramática e a troca de palavras passa a ser constante nas sessões.

De acordo com as *Características do Processo de Revisão* (Flower, 1989 e Cassany, 1995) em tais vídeos nota-se que P4 tenta realizar o processo de revisão do texto de modo a corrigir erros. Ainda não atinge toda a sua extensão, a estrutura e ideias principais, fixa apenas em palavras e frases, algumas vezes em parágrafos.

Na segunda versão do texto (T2) produzido pelo estudante aparece com destaque, mais uma vez, as mesmas etapas descritas no *Guia para Revisar Textos Acadêmicos* (Castelló, 2007) e pelos mesmos motivos, alterando apenas a questão do tamanho das frases, que foram diminuídas consideravelmente e a maior correção ortográfica e gramatical do texto. Há uma melhora visível na apresentação, visto aparecer algumas partes do projeto que não estavam presentes, porém ainda há inadequação ou incompletude das referências utilizadas no decorrer do texto e da estrutura.

Após análise das sessões e da segunda versão do texto é fornecido o *feedback II*. Antes de levar em consideração a discussão de quaisquer pontos, foi levantado um tópico, que seria de suma relevância para que P4 continuasse a produção textual e o subprocesso de revisão. Tal tópico diz respeito ao ato de escrever. O estudante confidenciou, antes mesmo de iniciar o *feedback II*, conforme é mostrado nos resultados da fase V, que sente grande dificuldade em escrever (o que e onde escrever). De acordo com ele: “*não consigo escrever no papel o que eu quero antes de pensar muito a respeito e elaborar frases completas em minha mente, e até mesmo parágrafos. Fico imaginando como seria a frase antes de escrever. Começo a escrever a frase e na metade se vejo que não vai sair boa eu apago toda porque acho que falta alguma palavra*” (sic).

Foi sugerido, pelo pesquisador que o estudante tentasse escrever da maneira como “vinha à sua cabeça”, sem se preocupar se estava correta ou não. E logo após a escrita ele realizasse a leitura e reescrita, quando necessário, da frase ou parágrafo. Desta forma estaria revisando o texto.

Dando continuidade ao *feedback II* considerou-se relevante os pontos de: a) formatação de acordo com ABNT; b) a importância do objetivo do texto; c) o desenvolvimento, a fluidez e continuidade nos parágrafos da ideia principal; d) a importância de atrair o interesse do leitor; e) a criação de parágrafos não muito longos e cansativos; f) parágrafos repetidos; g) a coesão entre parágrafos; h) o uso da referência

no texto de modo adequado; i) informações insuficientes no texto; j) erros gramaticais, pontuação e ortografia; k) a importância da apresentação do texto.

Ao final foram levantados os pontos que ele conseguiu atingir em T2, mostradas as duas versões do mesmo texto e discutido com P4 o quanto ele evoluiu no que tange a revisão textual; o quanto ele realizou leituras e escreveu seu texto de modo consciente e como foi possível visualizar tal modificação.

No espaço proporcionado para que o participante pudesse se colocar diante do *feedback* fornecido, foi afirmado que ele pôde aprender bastante com os *feedbacks*, inclusive aprender a escrever e reescrever.

Ao final das sessões (8 e 9), o estudante produziu o texto em sua versão final. Em ambas é possível perceber que P4 escreve com maior frequência, realizando ações de ler o que foi escrito anteriormente, esta ação não foi percebida nas sessões anteriores. Nota-se que ao tempo que vai lendo, o estudante vai alterando o texto com deleção, inclusão ou alteração de palavras, frases ou parágrafos.

De acordo com Flower (1989) e Cassany (1995) o participante atinge algumas das características do processo de revisão, que envolve o interesse na melhora global do texto; a importância de considerar a evolução das ideias principais nesta melhora; revisar de modo a reescrever o que foi feito, lendo e reescrevendo. A recursividade passa a ser uma ação nova realizada de modo tímido.

Nas últimas sessões nota-se que P4 escreveu mais que o dobro da quantidade de parágrafos escritos em todas as sessões anteriores. Arriscando a escrita, lendo, reescrevendo, utilizando do material de apoio com grande interesse no que produzia.

A versão final da produção textual, TF, (anexo 11) revela o que já foi discutido nas sessões 8 e 9. O estudante evoluiu quanto ao cumprimento do Guia (Castelló, 2007). Em TF é possível visualizar a presença das quatro etapas, algumas cumpridas parcialmente e outras em maior porcentagem:

Etapas I) Conteúdo: o objetivo do participante se torna claro no texto; há tentativas de atrair a atenção do leitor mediante uso de estudos científicos, o que contempla o gênero solicitado pelo docente. Porém, ainda são necessárias mais informações no texto, bem como o desenvolvimento melhor dos estudos citados;

Etapas II) Estrutura, Organização do texto, Progressão temática: os pontos que respondem à desenvoltura das ideias, coesão e coerência em e entre parágrafos, clareza das ideias desenvolvidas nos parágrafos, são cumpridos parcialmente; os pontos que

dizem respeito a estrutura, posição das informações e sessões e adequação de parágrafos, podem ser vistos com maior desenvoltura;

Etapa III) Palavras e Frases: cumprida quase que totalmente por P4, sendo possível verificar a existência de frases e palavras adequadas, claras e corretas, apenas uma ou outra ainda encontram-se confusa ao final do texto;

Etapa IV) Ortografia, Gramática, Apresentação: assim como a anterior foi cumprida quase que totalmente, sendo visualizados erros ortográficos e gramaticais mínimos, pontuação e apresentação adequadas, bem como as referências e normas da produção textual.

Diante do exposto, quanto ao participante 4 nota-se que a revisão textual, inicialmente realizada e após o primeiro *feedback*, tratava-se de revisão pontual e simples, envolvendo apenas erros gramaticais e sem planejamento ou recursividade por parte do escritor. Com o segundo *feedback* há uma evolução no que diz respeito ao que venha a ser a efetivação da revisão textual na produção do projeto de pesquisa. O estudante consegue entender e colocar em prática, durante o processo da escrita até chegar ao TF, o subprocesso da revisão *on line* e pós-texto, ao escrever, ler e reescrever.

4: CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1 Primeiras palavras

A motivação para a presente pesquisa derivou-se da preocupação e do desafio de compreender a revisão textual no contexto acadêmico, dada sua relevância e complexidade. Nesta pesquisa, se buscou, por sua vez, investigar a revisão de textos acadêmicos no contexto do ensino universitário, já que se acredita que intervenções podem ser feitas, no contexto das disciplinas regulares da graduação e podem ter uma grande contribuição na produção de textos mais bem elaborados, pelos alunos. Outro foco importante da pesquisa foi à abordagem da revisão de textos enquanto *processo*, pouco estudado no público universitário.

A produção de textos mais elaborados – e considerando-se particularmente a relevância do subprocesso da revisão textual – acredita-se ser resultado da inter-relação de três atividades de natureza cognitivo-discursiva: (a) detecção do que parece estar incorreto ou inadequado num texto em produção; (b) diagnóstico das razões do que levou ao levantamento do que parece estar incorreto ou inadequado; e (c) desenvolvimento de soluções para decidir se conserta, elimina e/ou modifica ‘erros’ eventualmente detectados no texto. Para investigar o processo de revisão usado por estudantes universitários na produção de textos acadêmicos, o processo de produção textual de quatro estudantes foi acompanhado por meio de imagens videogravadas e textos produzidos.

4.2 Reflexões diante da reescrita: caracterização nos casos estudados

Nesta pesquisa, foi possível observar um padrão de uso da revisão textual semelhante ao descrito nos estudos de Castelló (2007). Quando discute sobre as revisões textuais dos estudantes universitários, a autora explicita tratar-se de revisões simples e, em sua grande maioria, pós-textual. No presente estudo, foi possível, no entanto, perceber, no decorrer das sessões, que esta pareceu evoluir passando a ser realizada de modo mais recorrente e baseada em critérios que foram tornados conscientes ao escritor. Ou seja, nos casos 1, 3 e 4, nas sessões pós-*feedback*, os estudantes participantes passaram a reescrever o texto ao mesmo tempo em que decidiam, por meio da leitura do que estavam escrevendo, o que deveria ser reescrito, pautado em decisões do que deve ou não ser revisado. Isso pode ser visto, por exemplo, quando o estudante P3 na sessão 3 da fase IV realiza a leitura da versão I do texto impresso com observações do *feedback* I e logo em seguida escreve realizando a leitura do que escreveu, escreve novamente,

deleta algo que escreveu e realiza, mais uma vez, a leitura. Acredita-se que em situações como essas seja possível falar de uma espécie de apropriação do subprocesso da revisão por parte dos participantes, que lhe possibilita a produção de textos mais elaborados.

Com relação à produção de textos mais elaborados existe uma evolução, conforme foi discutido nos casos apresentados, dos textos iniciais até chegar aos textos finais. Enquanto em um momento inicial mais ‘elementar’, os participantes produziam e revisavam seus textos de modo simples e com foco na revisão gramatical, ortográfica e de apresentação do texto (tem-se, apenas, uma exceção do participante 2, que em T1 nos momentos iniciais da escrita já revisava de modo *online*), depois, em um momento que se pode considerar intermediário, passam a realizar revisões com base em elementos fornecidos pelo pesquisador, fazendo uso, por vezes, do próprio texto oferecido pelo pesquisador, com sugestões deste para tanto. Este é o caso, por exemplo, do participante P1 que retira as citações em sua primeira reescrita após sugestão realizada pelo *feedback*. Por fim, notou-se que o estudante é capaz de revisar o texto de modo global, como mostram, por exemplo, as análises de P2 quando o estudante lê e reescreve o texto verificando os fragmentos extensos deste.

4.2.1 Comparações entre os estudantes

Os dados mostraram que os participantes realizavam revisões em todos os três momentos: anteriormente ao primeiro *feedback* do pesquisador; após o primeiro *feedback* e antes do segundo *feedback*; após o segundo *feedback*; concentrando a ocorrência destas nas sessões da última versão do texto, logo após o *feedback II*. Já quanto ao tipo de revisão, se *online* ou pós-texto, surpreendentemente, os dados mostraram que já logo após o fornecimento do *feedback I* houve uma concentração de revisões alternadas entre *online* e pós-texto, sendo que somente após o fornecimento do *feedback II* a revisão o tipo *on line* apresentou maior incidência, conforme destacado nas análises, o que pôde auxiliar na produção de textos mais elaborados.

Assim, os dados sugerem que, no que diz respeito ao papel do *feedback*, este teve relevância para a apropriação, pelos participantes, de novos aspectos do subprocesso de revisão. Com o uso do Guia (Castelló, 2007) foi possível favorecer, nos escritores iniciantes, uma espécie de conscientização diante das revisões realizadas pelos mesmos, levando ao desenvolvimento da metacognição.

Por fim, as observações quanto às revisões realizadas pelos participantes, compartilham com o que Castelló (2007) coloca quando disserta sobre o uso de pautas e guias ao proporcionar ao escritor iniciante a conscientização do processo de revisão. Tal processo passaria a ser entendido não apenas como revisar o que já está posto – o que é produto da escrita, a revisão pós-texto – mas passaria a considerar a revisão, também, como processo que se desenvolve ao longo da própria construção do texto, a revisão *on line*, característica do escritor maduro.

4.3 Conclusões e pesquisas futuras

As conclusões obtidas nesse estudo sugerem o uso de pautas que orientem os estudantes universitários a revisar suas produções textuais. Tais elaborações e usos podem ser recursos eficazes quanto a conduzir os alunos a uma reflexão crítica acerca da própria escrita textual. Embora realizado em contexto laboratorial, acredita-se que o procedimento e recursos adotados sejam igualmente exequíveis no contexto da sala de aula, na forma de *feedbacks* individuais ou coletivos. Nestes termos, um trabalho pedagógico focalizado na atenção ao processo de produção de textos que são parte já do contexto acadêmico, poderia levar o aluno a estar atento aos modos como realiza suas produções textuais de modo a perceber a revisão como parte necessária ao processo da escrita.

O processo ensino-aprendizagem da revisão de textos deve levar em consideração que revisar auxilia os estudantes universitários a produzirem textos mais elaborados, pois assim conseguem detectar o que há de incorreto no texto para que possa ser corrigido, diagnosticando as razões que justifiquem o que parece estar incorreto e permitindo-lhes então decidir qual a melhor solução para que aquele erro seja acertado e o texto, de modo global, consiga ser melhorado.

É fundamental que os professores atentarem para problemas relacionados às produções textuais dos estudantes universitários e se preocupem com sua parcela de responsabilidade na formação de escritores maduros, que produzem textos mais elaborados para o contexto da academia.

Os professores devem atribuir uma atenção especial à seleção do gênero discursivo e as condições de produção. Os alunos precisam ter conhecimentos prévios sobre o gênero para que esses sejam mobilizados com o intuito de direcionar a escrita.

Os dados apresentados mostram a relevância de investigações que consideram tanto o processo quanto o(s) consequente(s) produto(s) da revisão de textos. Nessa

direção torna-se relevante que pesquisas futuras possam auxiliar docentes e estudantes quanto ao subprocesso de revisão textual, no que diz respeito à produção de textos acadêmicos mais elaborados e produzidos de modo consciente. Nesses termos, propõe-se que outros estudos sejam efetuados com a intenção de amadurecer e ampliar as reflexões aqui apresentadas.

REFERÊNCIAS.

- Alamargot, D., & Chanquoy, L. (2001). *Through the models of writing*. London: Kluwer Academic Press.
- Bakhtin, M. N. (1995). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7 ed. São Paulo, SP: Hucitec.
- Bakhtin, M. N. (1997). *Estética da criação verbal*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Brait, B. (2002). (Org.). *Bakhtin: conceitos – chave*. São Paulo: Contexto.
- Brait, B. (2005). PCN's, gêneros e ensino de línguas: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, R. (Org.) *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas: Educ.
- Camps, A (1995) Aprender a escribir textos argumentativos: características dialógicas de la argumentación escrita. In: Camps, A. *Comunicación, Lenguaje y Educación*. 26 p.
- Camps, A. (coord) (2001), El aula como espacio de investigación y de reflexión. *Investigaciones em didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Cassany, D. (1995) *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama.
- Castelló, M (2002) Comunicar el coneixement. Escritura a la universitat. In: Monereo, C. (coord.). *Aprende a estudiar a la universitat*. Barcelona: Ediuoc.
- Castelló, M (2007). El processo de composición de textos académicos. In: Castelló, M. (coord.) *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos*. Barcelona: Graó.
- Flick, U. (2009). *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.
- Flower, L. (1989). *Problem Solving Strategies of Writing*. 3ª ed. Orlando. Harcourt Brace Jovanovich.
- Ribas, T (1997). *L'avaluació formativa en l'àrea de llengua*. Barcelona: Graó.
- Ribas, T. (2001). La regulación del proceso de composición escrita em grupo: análisis de la utilización de las pautas de revisión. In: Camps, A. (coord.) *El aula com espacio e investigación y reflexión*. Barcelona: Graó.
- Santa-Clara, A; Leitão, S. (2011). Escrita como fórum dialógico-argumentativo de constituição do conhecimento. *Psicologia: Reflexão e Crítica* (UFRGS. Impresso), v. 24, p. 394-402.
- Vygotsky, L. S. (1996). *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes
- Yin, R. K.(2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIA PARA REVISAR TEXTOS ACADÊMICOS

ETAPA I: CONTEÚDO
1. É claro meu objetivo como autor; o que pretendo com o texto? 2. A informação que se apresenta é suficiente? 3. As idéias estão bem desenvolvidas, explicadas e são entendidas? Precisam de exemplos? 4. Tenta-se atrair o interesse do leitor? • Mediante diferentes recursos formais (verbos, pronomes, interrogações...); • Em consideração do seu ponto de vista sobre o tema; • Em consideração de seus conhecimentos sobre o tema.
ETAPA II: ESTRUTURA, ORGANIZAÇÃO DO TEXTO E PROGRESSÃO TEMÁTICA.
5. A estrutura é clara (sessões, posição da informação relevante)? 6. Os parágrafos são adequados? Cada um responde a uma idéia? 7. O começo de cada parágrafo é adequado? São claras as relações entre os parágrafos? 8. As idéias estão expostas numa ordem lógica e não de maneira desordenada? 9. O final de cada sessão é adequado e permite vincular com as sessões seguintes? 10. O início do texto é adequado e sugestivo? 11. O final do texto é adequado e permite recapitular o que foi dito antes?
ETAPA III: PALAVRAS E FRASES
12. As frases são claras e corretas? Há algumas que são demasiadamente grandes e confusas? 13. As palavras são adequadas? Há alguma que se repete com frequência constante?
ETAPA IV: ORTOGRAFIA, GRAMÁTICA, APRESENTAÇÃO
14. Há erros gramaticais ou ortográficos? A pontuação está correta? A apresentação está adequada (notas de rodapé, margens, páginas, gráficos, títulos...) 15. As referências são completas e corretas?

Adaptado de Castelló (2007) fundamentado em Cassany (1995), Castelló (2002) e Ribas (1997; 2001) levar para início do anexo

ANEXO 2

CARACTERÍSTICAS DO PROCESSO DE REVISÃO

OBJETIVO • Melhorar globalmente o texto, não só corrigir erros.
EXTENSÃO • Fragmentos extensos do texto, as ideias principais e a estrutura, não só palavras ou frases.
TÉCNICAS • Podem ser utilizados diferentes recursos se acordo o tipo de problema (interrogações, asteriscos, etc); • Diagnóstico preciso; • Uso sistemático.
TIPOS DE REVISÃO • Planejada. Parte do processo da escrita; • Diferentes níveis de revisão e de diagnóstico; • Recorrente; • Consome muito tempo; • Guiada pelos objetivos da escrita.

Fundamentado em Flower (1989) e Cassany (1995). Levar para o início do anexo

ANEXO 3

VERSÃO I DO PARTICIPANTE 2 (P2)

Objeto de estudo:

Tema: Religião e aprendizagem de ciências

Ao depararmos com um grande número de explicações e a grande variedade delas para os fenômenos do mundo, pode-se criar uma grande confusão na cabeça de qualquer pessoa. A religião e a ciência são dois campos diferentes que propõe diferentes explicações para tais fenômenos, muitas vezes visões de mundo que divergem e acabam levando as pessoas a escolher apenas um desses dois campos. Isso causa um afastamento entre a ciência e a religião.

Tendo isso em vista, o tema acima proposto traz a idéia de uma análise das relações existentes entre ciência e religião, destacando-se a relação de conflito, e como essas relações interfere na aprendizagem dos alunos, no que se refere ao estudo das ciências naturais.

Esse é um tema de uma grande complexidade, por várias razões entre elas as antigas disputas entre religião e ciência, já que a religião era antes a única explicação plausível para os fenômenos e a ciência surge como uma forma de contradizê-la. Atualmente as doutrinas religiosas ainda exercem uma grande influência na vida social das pessoas, e isso pode causar algum grau de interferência na aprendizagem dos alunos, principalmente nas disciplinas que envolvem as ciências naturais, por causa da divergência das concepções religiosas e as científicas.

Com relação a esse tema será feita uma análise dos alunos do ensino fundamental, pelo motivo de ser nesse nível de ensino que os alunos têm o primeiro contato com as teorias científicas que divergem das religiosas. Sendo nesse nível de ensino que os alunos têm contato com teorias científicas, como a teoria evolucionista de Charles Darwin ou a teoria do Big Bang que explica a origem do universo, sendo que ambas contradizem as teorias religiosas de criacionismo divino. Sabendo-se que muitos alunos têm uma formação ideológica previamente formada, e sendo em grande parte das vezes uma ideologia religiosa, esse primeiro contato pode causar uma grande confusão de ideias, afinal uma diverge da outra. Entender a forma que isso ocorre, como os alunos lidam com todo esse processo de absorção de novos conhecimentos e como esses conhecimentos são levados para a vida são alguns dos ideais desse projeto.

Outro aspecto a ser estudado é a postura do professor durante esse primeiro contato dos alunos com essas teorias. Esse é um aspecto que merece destaque porque cabe ao professor guiar seus alunos na consideração dessa nova visão de mundo que lhe é apresentada. A ele compete mostrar aos alunos como administrar as diversas teorias que lhes são transmitidas, para que a confusão na mente destes não se torne algo tão monstruoso. É ao professor que é atribuída a missão de fornecer aos alunos as teorias científicas, não somente as evolucionistas, mas também as várias outras divergentes da religião como a do Big Bang. Por isso a importância da análise da postura do profissional, a forma como ele trata do assunto, observar se ele traz esse tema para as suas aulas, como ele reage as perguntas que confrontem ciência e religião vindas dos alunos, e observar como tudo isso pode influenciar na compreensão de mundo dos alunos.

Um terceiro aspecto que merece uma análise seria o material de estudo dos alunos. A necessidade do estudo desses materiais vem do fato que o professor o usa como um guia para suas aulas, e a forma como o conteúdo é apresentada nesse material pode gerar uma influencia na aprendizagem dos alunos, já que a forma apresentada pode querer apontar um ponto de vista como sendo verdadeiro ou então os alunos podem entender como tal. Além do que já foi citado deve-se perceber que muitas vezes o material indicado pelo professor é a única fonte utilizada pelos alunos e isso pode se tornar um instrumento perigoso se as informações contidas no material forem incorretas ou indutivas, afinal os estudantes tomarão tais informações como uma verdade absoluta e inquestionável.

O ultimo aspecto a ser analisado seria a relação entre pais, alunos e professores, no sentido de como a família influencia a aprendizagem dos alunos, a participação da mesma na construção de conhecimento, e como ela lida com os novos conhecimentos dos alunos. Essa é um aspecto a ser observado, porque é na família que os alunos adquirem suas primeiras concepções sobre os fenômenos, como por exemplo, a origem do universo. E essas concepções muitas vezes possuem um cunho religioso, e a confusão que os alunos venham ter, pode ser ampliada pela influencia do meio familiar. Para um aluno pode ser difícil de aceitar que a visão apresentada por sua família esteja incorreta. E a relação entre o aluno e sua família tende a se tornar complicada ao se ter visões divergentes, pelo menos em um primeiro momento. Por isso se faz necessária a análise da relação familiar do aluno, mesmo que não seja aprofundada, e da relação entre a família e o professor, já que ambos participam de forma ativa na construção do conhecimento dos alunos, com o intuito de se compreender tanto as construções de conhecimento anterior a escola, como a reação familiar aos novos conhecimentos.

Esse estudo destina-se a analisar a relação entre religião e aprendizagem de ciências dos alunos do

ensino fundamental, analisar todas as possíveis interferências entre conceitos prévios dos alunos e os novos conceitos, que são adquiridos em âmbito escolar, além dos outros elementos que contribuem no processo de aprendizagem, como os professores, o material utilizado pelos alunos e a própria família. Sendo assim os alunos do ensino fundamental, são o objeto de estudo desse projeto, e o objetivo geral é demonstrar como as explicações científicas se chocam com as concepções religiosas que os alunos possuam e como isso causa interferência na aprendizagem de ciências.

Objetivos da pesquisa

Em virtude do que já foi exposto até agora, o objetivo geral desse projeto de pesquisa é demonstrar a forma como as explicações científicas, se confrontam na cabeça dos alunos, com as explicações provenientes da religião e se esse fator causa alguma interferência em seu aprendizado.

Do mesmo modo, para uma melhor compreensão do que foi acima descrito, foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- 1- Analisar o modo como os professores de ciência lidam com tal situação, ou seja, a forma como ele auxilia os seus alunos a administrarem tal conflito interno.
- 2- Analisar o material de estudo utilizado pelos alunos e a influência que ele exerce sobre a aprendizagem.
- 3- Analisar a contribuição familiar na construção da aprendizagem dos alunos e as possíveis interferências causadas pelos dogmas passados pela família.

Justificativa

Compreender os conflitos que um determinado conteúdo causa nos alunos, é um importante aspecto no campo educacional. Entender tais conflitos poderá contribuir para um melhor relacionamento entre professores e alunos, e vai também, possivelmente, colaborar para um melhor rendimento escolar dos alunos. No âmbito dessa pesquisa, a averiguação sobre a existência da dificuldade dos alunos em absorverem assuntos no campo das ciências naturais que contradizem a religião dos mesmos, poderá acarretar em uma melhor preparação dos professores para lidar com tal situação. Com os professores preparados para lidar com tal situação, é esperado que o rendimento dos alunos não seja assim prejudicado por questões de divergências entre dois campos diferentes (religião e ciência).

É de grande importância ressaltar que este projeto não tem intenção de insultar nenhuma religião, assim como não queremos responsabilizar nenhuma delas por alguma dificuldade que os alunos tenham em seu processo de aprendizagem de ciências. Também não temos a intenção de desmoralizar qualquer tipo de religião, e de nenhum modo pretendemos influenciar os alunos a abandonarem as suas crenças.

O objetivo desse estudo é apenas verificar se as concepções religiosas causam algum tipo de interferência na aprendizagem dos alunos e caso se tenha uma resposta positiva, mostraremos possíveis formas para resolver tal problema, sem que seja necessário o abandono da religião, visando sempre beneficiar os alunos que são o principal motivo da realização dessa pesquisa.

Para essa pesquisa não será delimitada nenhuma religião, afinal não se há a pretensão de discriminar nenhuma crença. Mas haverá um estudo sobre as crenças religiosas presentes no corpo estudantil, e como estas explicam fenômenos naturais, que são explicados nas aulas de ciências. Isso se faz necessário para entender as visões sobre o mundo que os alunos têm.

Esse será um estudo que vai ser realizado com os alunos do ensino fundamental, especificamente os alunos do 7º ano, pois é nesse ano que os alunos têm seu primeiro contato com as teorias científicas divergente das religiosas. Essa pesquisa é importante porque irá contribuir para a correção de possíveis problemas de aprendizagem dos alunos, impedindo assim que eles não tenham problemas nos futuros anos de sua vida escolar.

Problema de pesquisa

Considerando que:

- 1- A religião tem suas explicações para os fenômenos que ocorrem no planeta, e que a ciência tem outras explicações para os mesmos fenômenos;
- 2- No contexto histórico esses dois campos de conhecimento tinham relações conflituosas por não concordarem e também por não aceitarem as teorias um do outro;
- 3- É difícil se aceitar essas duas explicações diferentes, já que ainda se tem essa idéia de conflito, pelo menos para algumas pessoas;
- 4- Muitos alunos possuem suas visões sobre os fenômenos naturais, sendo muitas vezes visões religiosas,

provenientes do meio familiar;

5-No ensino fundamental os alunos tem o primeiro contato com teorias divergentes das religiosas, como o Darwinismo, que contradiz as teorias de criação divina;

6-Os professores têm o dever de transmitir os conteúdos de ciência e muitas vezes não se preocupam como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos;

Pergunta-se:

De que modo a religião interfere na aprendizagem de ciências nos alunos do ensino fundamental?

Hipótese:

A religião tem um difícil entendimento com a ciência, por causa da divergência de pensamentos, e as explicações científicas contradizem as religiosas. Na escola as teorias que são passadas aos alunos são as científicas. Lembra-se ainda da possível existência de conceitos religiosos já presentes nos alunos. Considerando o objeto de estudo deste projeto, ou seja, os alunos do ensino fundamental, e levando em conta os fatores descritos levanta-se a seguinte hipótese a respeito do problema anteriormente enunciado: A ciência tem uma forma de explicar os fenômenos que ocorrem no mundo, como a origem do universo ou o surgimento de diferentes espécies, e essas explicações derivam de pesquisas e estudos já realizados, muitos destes feitos a séculos. Mas essas são explicações diferentes das explicações que as diversas religiões propõem para os mesmos temas, afinal elas trazem explicações para os mesmos fenômenos, geralmente como resultado da ação de um ou mais seres divinos. Considerando tais fatos e levando em consideração que muitos alunos possuem orientações religiosas, levanta-se a hipótese de que, a religião causa algum grau de interferência na aprendizagem dos alunos, nos conteúdos de ciência, principalmente nos conteúdos que retratam essa divergência de pensamento.

Quadro teórico:

Baseando-se nas teorias de Charles Darwin, sobre a origem das espécies, teoria esta que contradiz as teorias religiosas, por meio da evolução e da seleção natural, como expõe Ridley, “A evolução parecia contradizer a Bíblia, na qual é dito que os vários tipos de seres vivos foram criados separadamente.” (Ridley); além das ideias expostas nos trabalhos de Eduardo F. Martimer, e de Alberto Villani e Elisabeth Barolli sobre a educação, este estudo será realizado.

Através das explicações teóricas de Darwin, onde ele traz a evolução das espécies por meio da seleção natural, vemos as divergências com as teorias religiosas onde os seres são criados por um, ou mais deuses, dependendo da religião. Utilizando como exemplo o mito criacionista cristão, onde um deus cria o mundo e todos os seus elementos, inclusive os seres vivos e a raça humana, em sete dias. O Darwinismo desmente essa teoria ao trazer a ideia que as espécies evoluem, ou seja, ele retira a ideia de fixidez das espécies, e equipara os seres humanos a qualquer animal, já que “[...] a biologia tirou-nos o status de paradigmas criados à semelhança de Deus.” (Gould, 1999, p.143). Stephen Jay Gould, em seu livro *Darwin e os Grandes enigmas da vida*, traz o seu sonho de propagação do Darwinismo ao afirmar:

“Espero que o espírito pluralista do próprio trabalho de Darwin permeie mais áreas do pensamento evolucionista, onde ainda reinam os rígidos dogmas, frutos de preferências não questionadas, de velhos hábitos e preconceitos sociais” (Gould, 1999, p.269)

Darwin, no século XIX, ao publicar seu livro “A origem das espécies” põe religião e ciência novamente em confronto. Nos dias atuais deve-se lembrar o quanto o Darwinismo está presente no estudo de ciências, pois ele é um dos conteúdos passados aos alunos. Estando-se consciente desse fato, é visível como o conflito que veio com o Darwinismo perdura até os dias atuais, só que em menor escala, sendo vivenciado em nível pessoal como exemplo pelos alunos que estudam essa teoria.

No âmbito educacional devem-se entender as possíveis formas de como a aprendizagem é vista pelos alunos, como afirmam Villani & Barolli:

Assim encontramos com frequência estudantes que recusam sistematicamente o conhecimento apresentado, evitando qualquer relação de responsabilidade com a própria aprendizagem; estudantes que atribuem ao professor a responsabilidade por sua própria aprendizagem; estudantes engajados em seu próprio processo de aprendizagem, embora manifestem a necessidade de apoio e orientação e finalmente, estudantes que aprendem de forma praticamente autônoma, quase que independente da sustentação do professor. (p.02)

Ao considerar o trecho acima vemos que alguns estudantes podem recusar o conhecimento que lhe é apresentado, sendo a religião um dos possíveis fatores que contribuam para essa rejeição, quando nos retratamos a conhecimentos de origem científica. Pode-se observar então que um conceito prévio que o

aluno possua, interfere na absorção de novos conceitos, ou na modificação desse conceito prévio, já que “os alunos desprezam o conhecimento escolar proposto, que não constitui um valor para eles.” (Villani & Barolli, p.04).

No trecho também se vê a responsabilidade do professor, sendo ele então, muito mais que um simples transmissor de conteúdos. O professor contribui na construção dos significados nos alunos, afinal os novos significados irão surgir com a interação social, com as discussões entre professor e aluno, sendo que a forma de interação que o professor tem com seus alunos irá contribuir para que estes construam novos significados e posteriormente possam internalizá-lo, segundo diz Martimer. Vendo então como os professores estão intimamente ligados a esse estudo, afinal eles têm uma participação efetiva no processo de aprendizagem.

Para alguns alunos a “aprendizagem ativa é marcada pela aceitação da procura do conhecimento (com o professor, nos livros, com os colegas) a partir das indicações do professor e das opções por ele oferecidas” (Villani & Barolli, p.07), mas alguns estudantes têm a dificuldade de internalizar os conhecimentos que lhes são transmitidos, por que “entre a rejeição e a aceitação, há um patamar de transição que denominamos Indecisão, no qual os alunos oscilam entre o conhecimento e as atividades sem compromisso, entre a confiança no professor e o afastamento dele.” (Villani & Barolli, p.08).

É nessa “indecisão” que se vê a necessidade da atuação do professor. Ele deve colaborar com o encaminhamento do aluno para uma direção, seja ela a de aceitação ou negação dos conteúdos. Mas também é dever dele tentar demonstrar aos alunos como separar religião da ciência, como considerar elas como diferentes campos de conhecimento, considerando que a religião é um dos fatores que causam essa indecisão nos alunos entre aceitar ou não os conteúdos científicos.

Baseado nesse marco teórico esse estudo pretende-se analisar e demonstrar as interferências que a religião causa na aprendizagem de conhecimentos no campo das ciências, nos alunos do ensino fundamental.

ANEXO 4

VERSÃO II DO PARTICIPANTE P2

Objeto de estudo:

O tema desse estudo será Religião e aprendizagem de ciências.

A religião e a ciência são dois campos diferentes que propõe diferentes explicações para vários fenômenos naturais. Na maioria das vezes visões de mundo que divergem. Ao depararmos com um grande número de explicações e sua grande variedade para os fenômenos naturais, pode-se criar uma grande confusão na cabeça de qualquer pessoa, por confrontar tais explicações. Isso leva as pessoas a escolherem apenas um desses dois campos. Isso causa um afastamento entre a ciência e a religião.

Considerando tais fatos, o tema acima proposto traz a idéia de uma análise das relações existentes entre ciência e religião, destacando-se a relação de conflito, e como essas relações interferem na aprendizagem dos alunos, no que se refere ao estudo das ciências naturais.

Esse é um tema de uma grande complexidade, por varias razões entre elas as antigas disputas entre religião e ciência. Há alguns séculos a religião era a única forma plausível para explicar os fenômenos naturais e a ciência surge como uma nova forma de explicação, tomando o lugar anteriormente ocupado pela religião. Atualmente as doutrinas religiosas ainda exercem uma grande influência na vida das pessoas, abrangendo os campos da moral, o social e o educacional. Isso pode causar algum grau de interferência na aprendizagem dos alunos, principalmente nas disciplinas que envolvem as ciências naturais, por causa da divergência entre concepções religiosas e científicas.

Com relação a esse tema será feita uma análise dos alunos do ensino fundamental, pelo motivo de ser nesse nível de ensino que os alunos têm o primeiro contato com as teorias científicas que divergem das religiosas. Sendo nesse nível de ensino que os alunos têm contato com teorias científicas, como a teoria evolucionista de Charles Darwin ou a teoria do Big Bang que explica a origem do universo, sendo que ambas contradizem as teorias religiosas de criacionismo. Como é exposto por Ridley, “A evolução parecia contradizer a Bíblia, na qual é dito que os vários tipos de seres vivos foram criados separadamente.” (Ridley). Aqui vemos o confronto entre religião e ciência.

Sabendo-se que muitos alunos têm uma formação ideológica previamente formada, e sendo que em grande parte das vezes é uma ideologia religiosa, esse primeiro contato pode causar uma grande confusão de ideias, afinal uma diverge da outra. Entender a forma que isso ocorre, como os alunos lidam com todo esse processo de aprendizagem de novos conhecimentos e como esses conhecimentos são levados para a vida são alguns dos ideais desse projeto.

Outro aspecto a ser estudado é a postura do professor durante esse primeiro contato dos alunos com essas teorias. Esse é um aspecto que merece destaque porque cabe ao professor guiar seus alunos na consideração dessa nova visão de mundo que lhe é apresentada. Além do fato que alguns estudantes acabam delegando ao professor a responsabilidade por sua aprendizagem. A ele compete mostrar aos alunos como administrar as diversas teorias que lhes são transmitidas, para que não se crie uma confusão de tamanho desproporcional.

Para contribuir com a aprendizagem, o docente deve oferecer aos alunos a oportunidade de expor suas novas idéias ligadas à ciência. E também deve dar suporte aos alunos para que eles produzam seus significados (MORTIMER, 2002). Por isso a importância da análise da postura do profissional, a forma como ele trata o assunto durante as aulas, observar se ele traz esse tema para as suas aulas, como ele reage às perguntas que confrontem ciência e religião vindas dos alunos, e observar como tudo isso pode influenciar na compreensão de mundo pelos alunos.

Um terceiro aspecto que merece uma análise é o material de estudo dos alunos. A necessidade do estudo desses materiais vem do fato que o professor o usa como um guia para suas aulas. E também a forma como o conteúdo é apresentada nesse material pode gerar uma influencia na aprendizagem dos alunos. Além do que já foi citado deve-se perceber que muitas vezes o material indicado pelo professor é a única fonte utilizada pelos alunos, já que muitos deles não têm a preocupação de expandir seu campo de pesquisa. Isso pode se tornar um instrumento perigoso se as informações contidas no material forem incorretas ou indutivas, afinal os estudantes tomarão tais informações como uma verdade absoluta, o que irá acarretar em problemas de aprendizagem.

O ultimo aspecto a ser analisado seria a relação entre pais, alunos e professores. O intuito é analisar a forma como a família influencia a aprendizagem dos alunos, a participação da mesma na construção de conhecimento, e como ela lida com os novos conhecimentos dos alunos. Esse é um aspecto importante a ser observado, porque é na família que os alunos adquirem suas primeiras concepções sobre os fenômenos, como por exemplo, a origem do universo.

Essas concepções muitas vezes possuem um cunho religioso, podendo gerar situações de conflito nos alunos. Para um aluno pode ser difícil de aceitar que a visão apresentada por sua família possa ser refutada. E a relação entre o aluno e sua família tende a se tornar complicada ao se ter visões

divergentes, pelo menos em um primeiro momento. Por isso se faz necessária a análise da relação familiar do aluno, mesmo que não seja aprofundada, e da relação entre a família e o professor, como construtores conjuntos do conhecimento do aluno. A intenção é compreender tanto as construções de conhecimento anterior a escola, como a reação familiar aos novos conhecimentos.

Após discutir tais aspectos, esse estudo destina-se a analisar a relação entre religião e aprendizagem de ciências dos alunos do ensino fundamental. Isso aborda uma análise de todas as possíveis interferências entre conceitos prévios dos alunos e os novos conceitos, que são adquiridos em âmbito escolar. Também inclui a análise dos outros elementos que contribuem no processo de aprendizagem. Sendo assim os alunos do ensino fundamental, são o objeto de estudo desse projeto, e o objetivo geral é qualificar por que meios as explicações científicas se chocam com as concepções religiosas que os alunos possuam e como isso causa interferência na aprendizagem de ciências.

Objetivos da pesquisa:

Em virtude do que já foi exposto até agora, o objetivo geral desse projeto de pesquisa é discutir como as explicações científicas e religiosas são vistas pelos estudantes, e conhecer se tais visões causam algum impacto no aprendizado dos estudantes.

Do mesmo modo, para uma melhor compreensão do que foi acima descrito, foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- 4- Analisar o modo como os professores de ciência lidam com tal situação, ou seja, a forma como ele auxilia os seus alunos a administrarem tal conflito interno.
- 5- Analisar o material de estudo utilizado pelos alunos e a influência que ele exerce sobre a aprendizagem.
- 6- Analisar a contribuição familiar na construção da aprendizagem dos alunos e as possíveis interferências causadas pelos dogmas passados pela família.

Justificativa:

Compreender os conflitos que um determinado conteúdo causa nos alunos, é um importante aspecto no campo educacional. Entender tais conflitos poderá contribuir para um melhor relacionamento entre professores e alunos, e vai também, possivelmente, colaborar para um melhor rendimento escolar dos alunos. No âmbito dessa pesquisa, a averiguação sobre a existência da dificuldade dos alunos em aprenderem assuntos no campo das ciências naturais que contradizem a religião dos mesmos, poderá acarretar em uma melhor preparação dos professores para lidar com tal situação.

É de grande importância ressaltar que este projeto não tem intenção de insultar nenhuma religião, assim como não queremos responsabilizar nenhuma delas por alguma dificuldade que os alunos tenham em seu processo de aprendizagem de ciências. Também não temos a intenção de desmoralizar qualquer tipo de religião, e de nenhum modo pretendemos influenciar os alunos a abandonarem as suas crenças.

O objetivo desse estudo é apenas verificar se as concepções religiosas causam algum tipo de interferência na aprendizagem dos alunos, visando sempre beneficiá-los já que são o principal motivo da realização dessa pesquisa.

Para essa pesquisa não será delimitada nenhuma religião, afinal não há a pretensão de discriminar nenhuma crença. Mas haverá um estudo sobre as crenças religiosas presentes no corpo estudantil, e como estas explicam fenômenos naturais, que são explicados nas aulas de ciências. Isso se faz necessário para entender as visões que os alunos têm sobre o mundo.

Esse será um estudo que vai ser realizado com os alunos do ensino fundamental, especificamente os alunos do 7º ano, pois é nesse ano que os alunos têm seu primeiro contato com as teorias científicas divergente das religiosas. Essa pesquisa é importante porque irá contribuir para a correção de possíveis problemas de aprendizagem dos alunos quanto o estudo das ciências naturais, refletindo a respeito dos eventuais problemas no futuro de sua vida escolar.

Problema de pesquisa:

Levando em consideração os seguintes fatores:

- 1- A religião tem suas explicações para os fenômenos que ocorrem no planeta, e a ciência tem outras explicações para os mesmos fenômenos;

- 2- No contexto histórico esses dois campos de conhecimento tinham relações conflituosas por não concordarem e também por não aceitarem as teorias um do outro;
- 3-Muitos alunos possuem suas concepções sobre como ocorrem os fenômenos naturais, sendo muitas vezes concepções religiosas, provenientes do meio familiar;
- 4-No ensino fundamental os alunos tem o primeiro contato com teorias divergentes das religiosas, como o Darwinismo, que contradiz as teorias de criação divina;
- 5-Os professores têm o dever de transmitir os conteúdos de ciência e muitas vezes não se importam com as concepções prévias que os alunos possuam e muitas vezes também não se preocupam como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos;

Partindo desses fatores que foram expostos propõe-se o seguinte questionamento:
De que modo a religião interfere na aprendizagem de ciências nos alunos do ensino fundamental?

Hipótese:

A religião tem um difícil entendimento com a ciência, por causa da divergência de pensamentos, e as explicações vindas da ciência contradizem as religiosas. Lembra-se ainda da possível existência de conceitos religiosos já presentes nos alunos. Considerando o objeto de estudo deste projeto, ou seja, os alunos do ensino fundamental, e levando em conta os fatores descritos levanta-se a seguinte hipótese a respeito do problema anteriormente enunciado:

A ciência tem uma forma de explicar os fenômenos que ocorrem no mundo, como a origem do universo ou o surgimento de diferentes espécies, e essas explicações derivam de pesquisas e estudos já realizados, muitos destes feitos há séculos. Porém essas são explicações diferentes das explicações que as diversas religiões propõem para os mesmos temas, afinal elas trazem explicações para os mesmos fenômenos, geralmente como resultado da ação de um ou mais seres divinos. Diante de tais fatos e levando em consideração que muitos alunos possuem orientações religiosas, levanta-se a hipótese de que, a religião causa algum grau de interferência na aprendizagem dos alunos, nos conteúdos de ciência, principalmente nos conteúdos que retratam essa divergência de pensamento.

Quadro teórico:

Baseando-se nas teorias de Charles Darwin, sobre a origem das espécies, por meio da evolução e da seleção natural, além das ideias expostas nos trabalhos de Mortimer, e de Alberto Villani e Elisabeth Barolli sobre a educação, será realizado este estudo.

Através das explicações teóricas de Darwin, pela qual ele traz a evolução das espécies por meio da seleção natural, vemos as divergências com as teorias religiosas onde os seres são criados por um, ou mais deuses, dependendo da religião. O Darwinismo desmente essas teorias ao afirmar que as espécies evoluem, ou seja, ele retira a ideia de fixidez das espécies, e equipara os seres humanos a qualquer espécie animal, já que “[...] a biologia tirou-nos o status de paradigmas criados à semelhança de Deus.” (GOULD, 1999, p.143).

Stephen Jay Gould, em sua obra traz a sua vontade de propagação do Darwinismo ao afirmar:

“Espero que o espírito pluralista do próprio trabalho de Darwin permeie mais áreas do pensamento evolucionista, onde ainda reinam os rígidos dogmas, frutos de preferências não questionadas, de velhos hábitos e preconceitos sociais” (GOULD, 1999, p.269)

Darwin, no século XIX, ao publicar seu livro “*A origem das espécies*” colocou religião e ciência em confronto. Nos dias atuais deve-se lembrar o quanto o Darwinismo está presente no estudo de ciências, pois ele é um dos conteúdos passados aos alunos do ensino fundamental. Estando-se consciente desse fato, é visível como o conflito que se intensificou com o Darwinismo perdura até os dias atuais, só que em menor escala, sendo vivenciado em nível pessoal. Um exemplo são pelos alunos que estudam essa teoria.

No âmbito educacional devem-se entender as possíveis formas de como a aprendizagem de ciências naturais, é vista pelos alunos, como afirmam Villani & Barolli:

Assim encontramos com frequência estudantes que recusam sistematicamente o conhecimento apresentado, evitando qualquer relação de responsabilidade com a própria aprendizagem; estudantes que atribuem ao professor a responsabilidade por sua própria aprendizagem; estudantes engajados em seu próprio processo de aprendizagem, embora manifestem a necessidade de apoio e orientação e finalmente, estudantes que aprendem de forma praticamente autônoma, quase que independente da sustentação do professor.

vemos alunos, no caso desse estudo os alunos do ensino fundamental, que podem recusar o conhecimento que lhe é apresentado. A religião é um dos possíveis fatores que contribuem para essa

rejeição, quando nos retratamos a conhecimentos de origem científica. E devemos lembrar que os conteúdos da disciplina ciências no ensino fundamental envolvem os assuntos de confronto entre religião e ciência.

Ao levar em consideração que um conceito prévio que o aluno possua, interfere na absorção de novos conceitos, ou na modificação desse conceito prévio, vemos que “os alunos desprezam o conhecimento escolar proposto, que não constitui um valor para eles.” (Villani & Barolli, p.04). Isso pode acarretar em problemas de aprendizagem.

É perceptível também a responsabilidade do professor, sendo ele então, muito mais que um simples transmissor de conteúdos. Ele é a pessoa a quem os alunos atribuem a responsabilidade por seu processo de aprendizagem (Villani & Barolli). E o professor contribui na construção dos significados nos alunos, afinal os novos significados irão surgir no processo de interação que ocorre com as discussões entre professor e aluno (Martimer). Então se torna possível ver como os professores estão intimamente ligados a esse estudo, afinal eles têm uma participação efetiva no processo de aprendizagem.

Ainda na parte educacional, é visível que para alguns alunos a “aprendizagem ativa é marcada pela aceitação da procura do conhecimento (com o professor, nos livros, com os colegas) a partir das indicações do professor e das opções por ele oferecidas” (Villani & Barolli, p.07).

Mas alguns estudantes têm a dificuldade de internalizar os conhecimentos que lhes são transmitidos, por que “entre a rejeição e a aceitação, há um patamar de transição que denominamos Indecisão, no qual os alunos oscilam entre o conhecimento e as atividades sem compromisso, entre a confiança no professor e o afastamento dele.” (Villani & Barolli, p.08).

É nessa “indecisão” que se vê a necessidade da atuação do professor. Ele deve colaborar com o encaminhamento do aluno para uma direção, seja ela a de aceitação ou negação dos conteúdos. Mas também é dever dele tentar demonstrar aos alunos como separar religião da ciência, como considerar elas como diferentes campos de conhecimento, considerando que a religião é um dos fatores que causam essa indecisão nos alunos entre aceitar ou não os conteúdos científicos. Ao professor caberia a explicação de que a religião seria responsável pelos assuntos ligados à moral, enquanto a ciência é responsável pelos temas que envolvem investigação.

Então para esse estudo será utilizado esse quadro metodológico. Com as explicações científicas que se choca com as religiosas tem-se a prova da existência da divergência desses dois campos. E através das teorias sobre aprendizagem é mostrado que existe a possibilidade de rejeição dos conteúdos por parte dos alunos. Essas são as teorias que serão utilizadas, como base para a análise da interferência que a religião causa na aprendizagem de ciências nos alunos do ensino fundamental.

Quadro metodológico:

Pesquisa Qualitativa

Entrevistas com alunos do ensino fundamental, mas têm que se delimitar o numero de alunos (10 a 15) e também de que series esses alunos serão e pensar como será realizada esta entrevista.

Cronograma:

ANEXO 5
VERSÃO FINAL DO PARTICIPANTE 2 (P2)

INDICE

1- OBJETO DE ESTUDO		04
2- OBJETIVOS DA PESQUISA	07	
3- JUSTIFICATIVA		08
4- PROBLEMA DA PESQUISA	09	
5- HIPÓTESE		10
6- QUADRO TEÓRICO	11	
7- QUADRO METODOLÓGICO	14	
8- CRONOGRAMA		16
9- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	17	

1- Objeto de estudo:

A religião e a ciência são dois campos diferentes que propõe diferentes explicações para vários fenômenos naturais. Na maioria das vezes visões de mundo que divergem. Ao depararmos com um grande número de explicações e sua variedade para os fenômenos naturais, pode-se criar uma confusão na cabeça de qualquer pessoa, por confrontar tais explicações. Isso leva as pessoas a escolherem apenas um desses dois campos o que causa um afastamento entre a ciência e a religião.

Considerando tais fatos, o tema acima proposto traz a ideia de uma análise das relações existentes entre ciência e religião, destacando-se a relação de conflito, e como essas relações interferem na aprendizagem dos alunos, no que se refere ao estudo das ciências naturais.

Esse é um tema de uma grande complexidade, por várias razões entre elas as antigas disputas entre religião e ciência. Há alguns séculos a religião era a única forma plausível para explicar os fenômenos naturais e a ciência surge como uma nova forma de explicação, tomando o lugar anteriormente ocupado pela religião. Atualmente as doutrinas religiosas ainda exercem uma grande influência na vida das pessoas, abrangendo os campos da moral, o social e o educacional. Isso pode causar algum grau de interferência na aprendizagem dos alunos, principalmente nas disciplinas que envolvem as ciências naturais, por causa da divergência entre concepções religiosas e científicas.

Com relação a esse tema será feita uma análise dos alunos do ensino fundamental, pelo motivo de ser nesse nível de ensino que os alunos têm o primeiro contato com as teorias científicas que divergem das religiosas, de acordo com Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998). Como a teoria evolucionista de Charles Darwin ou a teoria do Big Bang que explica a origem do universo, sendo que ambas contradizem as teorias religiosas de criacionismo. Como é exposto por RIDLEY, “A evolução parecia contradizer a Bíblia, na qual é dito que os vários tipos de seres vivos foram criados separadamente.” (2006, p. 34). Aqui vemos o confronto entre religião e ciência.

Sabendo-se que muitos alunos têm uma formação ideológica previa, e sendo que em grande parte das vezes é uma ideologia religiosa, esse primeiro contato pode causar uma grande confusão de ideias, afinal uma diverge da outra. Entender a forma que isso ocorre, como os alunos lidam com todo esse processo de aprendizagem de novos conhecimentos e como esses conhecimentos são levados para a vida são alguns dos ideais desse projeto.

Outro aspecto a ser estudado é a postura do professor durante esse primeiro contato dos alunos com essas teorias. Esse é um aspecto que merece destaque porque cabe ao professor guiar seus alunos na consideração dessa nova visão de mundo que lhe é apresentada. Além do fato que alguns estudantes acabam delegando ao professor a responsabilidade por sua aprendizagem. A ele compete mostrar aos alunos como administrar as diversas teorias que lhes são transmitidas, para que não se crie uma confusão de tamanho desproporcional.

Para contribuir com a aprendizagem, o docente deve oferecer aos alunos a oportunidade de expor suas novas ideias ligadas à ciência. E também deve dar suporte aos alunos para que eles produzam seus significados (MORTIMER, 2002). Por isso a importância da análise da postura do profissional, a forma como ele trata o assunto durante as aulas. Observar se ele traz esse tema para as suas aulas: como ele reage às perguntas que confrontem ciência e religião vindas dos alunos e observar como tudo isso pode influenciar na compreensão de mundo pelos alunos.

Um terceiro aspecto que merece uma análise é o material de estudo dos alunos. A necessidade do estudo desses materiais vem do fato que o professor o usa como um guia para suas aulas. E também a forma como o conteúdo é apresentada nesse material pode gerar uma influencia na aprendizagem dos alunos. Além do que já foi citado deve-se perceber que muitas vezes o material indicado pelo professor é a única fonte utilizada pelos alunos, já que muitos deles não têm a preocupação de expandir seu campo de pesquisa. Isso pode se tornar um instrumento perigoso se as informações contidas no material forem incorretas ou indutivas, afinal os estudantes tomarão tais informações como uma verdade absoluta, o que acarretará em problemas de aprendizagem.

O último aspecto a ser analisado seria a relação entre pais, alunos e professores. O intuito é analisar a forma como a família influencia a aprendizagem dos alunos, a participação da mesma na construção de conhecimento, e como ela lida com os novos conhecimentos dos alunos. A participação da família na educação é garantida pela Lei de diretrizes e bases da educação (Lei N° 9.394/96). Esse é um aspecto importante a ser observado, porque é na família que os alunos adquirem suas primeiras concepções sobre os fenômenos, como por exemplo, a origem do universo.

Essas concepções muitas vezes possuem um cunho religioso, podendo gerar situações de conflito nos alunos. Para um aluno pode ser difícil de aceitar que a visão apresentada por sua família possa ser refutada. E a relação entre o aluno e sua família tende a se tornar complicada ao se ter visões divergentes, pelo menos em um primeiro momento. Por isso se faz necessária a análise da relação familiar do aluno, mesmo que não seja aprofundada, e da relação entre a família e o professor, como construtores conjuntos do conhecimento do aluno. A intenção é compreender tanto as construções de conhecimento anterior a escola, como a reação familiar aos novos conhecimentos.

Após discutir tais aspectos, esse estudo se destina a analisar a relação entre religião e aprendizagem de ciências dos alunos do ensino fundamental. Isso aborda uma análise de todas as possíveis interferências entre conceitos prévios dos alunos e os novos conceitos, que são adquiridos em âmbito escolar. Também inclui a análise dos outros elementos que contribuem no processo de aprendizagem. Sendo assim os alunos do ensino fundamental, são o objeto de estudo desse projeto, e o objetivo geral é analisar por quais meios as explicações científicas se chocam com as concepções religiosas que os alunos possuem podendo causar interferência na aprendizagem de ciências.

2- Objetivos da pesquisa:

Em virtude do que já foi exposto até agora, o objetivo geral desse projeto de pesquisa é discutir como as explicações científicas e religiosas são vistas pelos estudantes, e conhecer se tais visões causam algum impacto no aprendizado dos estudantes.

Do mesmo modo, para uma melhor compreensão do que foi acima descrito, foram determinados os seguintes objetivos específicos:

- 1- Analisar o modo como os professores de ciência lidam com tal situação, ou seja, a forma como ele auxilia os seus alunos a administrarem tal conflito interno;
- 2- Analisar o material de estudo utilizado pelos alunos e a influência que ele exerce sobre a aprendizagem;
- 3- Analisar a contribuição familiar na construção da aprendizagem dos alunos e as possíveis interferências causadas pelos dogmas passados pela família;

3- Justificativa:

Compreender os conflitos que conteúdos, como o Darwinismo, causa nos alunos, é um importante aspecto no campo educacional. Entender tais conflitos poderá contribuir para um melhor relacionamento entre professores e alunos, podendo também, possivelmente, colaborar para um melhor rendimento escolar dos alunos. No âmbito dessa pesquisa, a averiguação sobre a existência da dificuldade dos alunos em aprenderem assuntos no campo das ciências naturais que poderá contradizer a religião dos mesmos, leva a uma melhor preparação dos professores para lidar com tal situação.

É de grande importância ressaltar que este projeto não tem intenção de insultar nenhuma religião, assim como não se quer responsabilizar nenhuma delas por alguma dificuldade que os alunos tenham em seu processo de aprendizagem de ciências. Também não há a intenção de desmoralizar qualquer tipo de religião, e de nenhum modo pretende-se influenciar os alunos a abandonarem as suas crenças.

O objetivo desse estudo é apenas verificar se as concepções religiosas causam algum tipo de interferência na aprendizagem dos alunos, visando sempre beneficiá-los já que são o principal motivo da realização dessa pesquisa.

Para essa pesquisa não será delimitada nenhuma religião, afinal não há a pretensão de discriminar nenhuma crença. Mas haverá um estudo sobre as crenças religiosas presentes no corpo estudantil, e como estas explicam fenômenos naturais, que são assuntos das aulas de ciências. Isso se faz necessário para entender as visões que os alunos têm sobre o mundo.

Esse será um estudo que vai ser realizado com os alunos do ensino fundamental, especificamente os alunos do 7º ano, pois é nesse ano que os alunos têm seu primeiro contato com as teorias científicas divergente das religiosas, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN,1998). Essa pesquisa é importante porque contribuirá para a correção de possíveis problemas de aprendizagem dos alunos quanto o estudo das ciências naturais, refletindo a respeito dos eventuais problemas no futuro de sua vida escolar.

4- Problema de pesquisa:

Levando em consideração os seguintes fatores:

- ❖ A religião tem suas explicações para os fenômenos que ocorrem no planeta, e a ciência tem outras explicações para os mesmos fenômenos;
- ❖ No contexto histórico esses dois campos de conhecimento tinham relações conflituosas por não concordarem e também por não aceitarem as teorias um do outro;

- ❖ Muitos alunos possuem suas concepções sobre como ocorrem os fenômenos naturais, sendo muitas vezes concepções religiosas, provenientes do meio familiar;
- ❖ No ensino fundamental os alunos tem o primeiro contato com teorias divergentes das religiosas, como o Darwinismo, que contradiz as teorias de criação divina;
- ❖ Os professores têm o dever de transmitir os conteúdos de ciência e muitas vezes não se importam com as concepções prévias que os alunos possuam e muitas vezes também não se preocupam como ocorre o processo de aprendizagem dos alunos;

Partindo desses fatores que foram expostos propõe-se o seguinte questionamento: De que modo a religião interfere na aprendizagem de ciências nos alunos do ensino fundamental?

5- Hipótese:

A religião tem um difícil entendimento com a ciência, por causa da divergência de pensamentos, e as explicações vindas da ciência contradizem as religiosas. Lembra-se ainda da possível existência de conceitos religiosos já presentes nos alunos. Considerando o objeto de estudo deste projeto, ou seja, os alunos do ensino fundamental, e levando em conta os fatores descritos levanta-se a seguinte hipótese a respeito do problema anteriormente enunciado:

A ciência tem uma forma de explicar os fenômenos que ocorrem no mundo, como a origem do universo ou o surgimento de diferentes espécies, e essas explicações derivam de pesquisas e estudos já realizados como a seleção natural por Darwin, muitos destes feitos há séculos. Porém essas são explicações diferentes das explicações que as diversas religiões propõem para os mesmos temas, afinal elas trazem explicações para os mesmos fenômenos, geralmente como resultado da ação de um ou mais seres divinos. Diante de tais fatos e levando em consideração que muitos alunos possuem orientações religiosas, levanta-se a hipótese de que, a religião causa algum grau de interferência na aprendizagem dos alunos, nos conteúdos de ciência, principalmente nos conteúdos que retratam essa divergência de pensamento.

6- Quadro teórico:

Baseando-se nas teorias de Charles Darwin, sobre a origem das espécies, por meio da evolução e da seleção natural, além das ideias expostas nos trabalhos de MORTIMER (2002), e de VILLANI & BAROLLI (2000) sobre a educação, será realizado este estudo.

Através das explicações teóricas de Darwin (1809-1822), pela qual ele traz a evolução das espécies por meio da seleção natural, vemos as divergências com as teorias religiosas onde os seres são criados por um, ou mais deuses, dependendo da religião. O Darwinismo desconfigura essas teorias ao afirmar que as espécies evoluem, ou seja, ele retira a ideia de fixidez das espécies, e equipara os seres humanos a qualquer espécie animal, já que “[...] a biologia tirou-nos o status de paradigmas criados à semelhança de Deus.” (GOULD, 1999, p.143).

GOULD (1999) em sua obra traz a sua vontade de propagação do Darwinismo ao afirmar: Espero que o espírito pluralista do próprio trabalho de Darwin permeie mais áreas do pensamento evolucionista, onde ainda reinam os rígidos dogmas, frutos de preferências não questionadas, de velhos hábitos e preconceitos sociais (p.269)

Darwin, em 1859, ao publicar seu livro “*A origem das espécies*” colocou religião e ciência em confronto. Nos dias atuais deve-se lembrar o quanto o Darwinismo está presente no estudo de ciências, pois ele é um dos conteúdos ministrados aos alunos do ensino fundamental. Consciente desse fato é visível como o conflito que se intensificou com o Darwinismo perdura até os dias atuais, só que em menor escala, sendo vivenciado em nível pessoal. Um exemplo deste fato são os alunos que estudam essa teoria.

No âmbito educacional devem-se entender as possíveis formas de como a aprendizagem de ciências naturais, é vista pelos alunos, como afirmam VILLANI & BAROLLI (2000):

Assim encontramos com frequência estudantes que recusam sistematicamente o conhecimento apresentado, evitando qualquer relação de responsabilidade com a própria aprendizagem; estudantes que atribuem ao professor a responsabilidade por sua própria aprendizagem; estudantes engajados em seu próprio processo de aprendizagem embora manifestem a necessidade de apoio e orientação e finalmente, estudantes que aprendem de forma praticamente autônoma, quase que independente da sustentação do professor (p.02).

Ao considerar o trecho acima se percebe que alguns estudantes podem recusar o conhecimento que lhe é apresentado, sendo a religião um dos possíveis fatores que contribuam para essa rejeição, quando nos retratamos ao conhecimento de origem científica. Ao levar em consideração que um conceito prévio que o aluno possua, interfere na aprendizagem de novos conceitos, ou na modificação desse conceito prévio, vemos que “os alunos desprezam o conhecimento escolar proposto, que não constitui um valor para eles.” (VILLANI & BAROLLI, 2000, p.04).

É perceptível também a responsabilidade do professor, sendo ele então, muito mais que um simples transmissor de conteúdos. Ele é a pessoa a quem os alunos atribuem a responsabilidade por seu processo de aprendizagem (VILLANI & BAROLLI, 2000). E o professor contribui na construção dos significados nos alunos, afinal os novos significados surgirão no processo de interação que ocorre com as discussões entre professor e aluno (MORTIMER, 2002). Então se torna possível conhecer como os professores estão intimamente ligados a esse estudo, afinal eles têm uma participação efetiva no processo de aprendizagem.

Ainda na parte educacional, é visível que para alguns alunos a “aprendizagem ativa é marcada pela aceitação da procura do conhecimento (com o professor, nos livros, com os colegas) a partir das indicações do professor e das opções por ele oferecidas” (VILLANI & BAROLLI, 2000, p.07).

Porém entre as dificuldades trazidas por alguns estudantes quanto ao que lhe é transmitido considera-se que “entre a rejeição e a aceitação, há um patamar de transição que denominamos Indecisão, no qual os alunos oscilam entre o conhecimento e as atividades sem compromisso, entre a confiança no professor e o afastamento dele.” (VILLANI & BAROLLI, 2000, p.08).

É nessa “indecisão” que se vê a necessidade da atuação do professor. Ele deve colaborar com o encaminhamento do aluno para uma direção, à compreensão dos conteúdos, independente de aceitar ou rejeitar os mesmos. É dever do docente proporcionar reflexões junto aos alunos quanto a separação entre religião e ciência como considerá-las quanto as suas diferenças no que diz respeito ao campo de conhecimento. Ao professor caberia a explicação de que a religião seria responsável pelos assuntos ligados à moral, enquanto a ciência é responsável pelos temas que envolvem investigação.

Considerando para esse estudo o presente quadro teórico, observa-se que com as explicações científicas se chocando com as religiosas tem-se a prova da existência da divergência desses dois campos. E através das teorias sobre aprendizagem é mostrado que existe a possibilidade de rejeição dos conteúdos por parte dos alunos (MORTIMER, 2002). Essas são as teorias que serão utilizadas, como base para a análise da interferência que a religião pode causar na aprendizagem de ciências nos alunos do ensino fundamental.

7- Quadro metodológico:

Essa é uma pesquisa qualitativa, porque não serão utilizados métodos e técnicas estatísticas (MATIAS-PEREIRA, 2007). Essa é uma metodologia de pesquisa que possui um significado especial para as investigações sociais (MORAES, 1999), em que serão valorizados os significados adquiridos pelos participantes e pesquisador. Os resultados que serão obtidos com essa pesquisa não podem ser representados em números. Esse estudo possui cunho social, onde se interpretará as opiniões dos participantes.

Participarão dessa pesquisa um total de quatorze alunos do 7º ano do ensino fundamental II, de uma Escola municipal da cidade de Senhor do Bonfim, no estado da Bahia, Brasil, além de dois professores de ciências da mesma turma dos alunos. Esse grupo será escolhido por ser nesse nível de ensino que os alunos tem contato com os conteúdos no campo das ciências naturais, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998).

Considera-se o número de alunos suficiente para obtenção de informações para essa pesquisa, visto se tratar de uma amostra de conveniência. Serão escolhidos dois professores, considerando que estes possuem duas formas diferentes de se ministrar a aula. Ainda a respeito da escolha do local, a escola municipal retrata melhor a situação do município onde será feita a pesquisa.

Aos alunos e professores que participarão do estudo, será apresentado um termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que tem por objetivo apresentar o projeto, seus possíveis danos e deixá-los livres quanto a desistência em qualquer tempo da pesquisa. Este termo deverá ser assinado para então dar-se prosseguimento ao estudo.

Para a construção de dados desse estudo será realizada entrevistas com quatorze alunos do 7º ano do ensino fundamental II. Essas entrevistas serão individuais e realizadas no próprio ambiente escolar. As entrevistas serão gravadas em vídeo para uma posterior análise das respostas dos alunos. Essas entrevistas conterão perguntas sobre a interferência da religião na aprendizagem de ciências.

Com os professores de ciências também será realizada uma entrevista gravada em vídeo. A necessidade dessa entrevista se dá pelo fato de a precisa entender como os professores guiam suas aulas sobre assuntos científicos opostos aos religiosos. Ainda para essa pesquisa deverão ser realizadas observações diretas em duas aulas ministradas pelos mesmos professores que realizarão as entrevistas. Esse procedimento contribuirá para a análise e como comparações entre dados obtidos com as entrevistas

gravadas.

Para essa pesquisa será utilizada uma câmera para a gravação das entrevistas, um caderno e caneta para anotar as observações e os dados. O tempo previsto para a realização das entrevistas com os dezesseis participantes (quatorze alunos e dois professores) e a observação das suas aulas será de, no máximo, 60 dias, podendo ocorrer em menor tempo.

Nesse estudo, para a análise de dados será utilizado o método de MORAES, (1999). Esse método segue cinco etapas. São elas: preparação das informações; unitarização; categorização; descrição e interpretação. A etapa da preparação consiste em identificar as diferentes amostras que vão ser analisadas e posteriormente codificá-las para facilitar a sua identificação no momento da análise. A segunda etapa é a unitarização, onde será relido o material para se definir a unidade de análise para uma posterior classificação. O pesquisador escolhe os dados de sua unidade de análise. Depois irá se isolar cada unidade e em seguida definir o seu contexto. A etapa seguinte é a categorização, onde se agrupará os dados, levando em consideração as partes em comum. A quarta etapa, do método de análise é a descrição de dados.

Por essa ser uma pesquisa qualitativa, para cada uma das categorias, anteriormente divididas, será produzido um texto síntese. Nesse texto devem estar presente os significados de cada unidade de análise, incluídas nas categorias.

A quinta e última etapa é a interpretação. Essa é uma etapa imprescindível para a análise do conteúdo. Essa etapa trará a compreensão, sobre os dados obtidos no trabalho de campo. A partir dessa etapa se fará a relação entre a teoria e a prática. Por isso a interpretação é a última etapa do método de MORAES (1999). Através desse método, que será realizado a análise dos dados obtidos nesse estudo.

9- Referências Bibliográficas:

- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília; 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: 16 de set. de 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Ciências Naturais. Secretaria de Educação Fundamental: MEC, Brasília, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf> Acesso em: 23 de set. de 2013
- GOULD, Stephen Jay. Darwin e os grandes enigmas da vida. Tradução Elizabeth Martinez. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- MATIAS-PEREIRA, José. Manual de metodologia da pesquisa científica. São Paulo: Atlas. 2007
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. 1999. Disponível em: http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html. Acesso em: 25 de set. de 2013
- MORTIMER, Eduardo F. Atividade discursiva nas salas de aula de ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. 2002. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID94/v7_n3_a2002.pdf. Acesso em: 27 de jul. de 2013
- RIDLEY, Mark. Evolução; tradução Henrique Ferreira, Luciane Passaglio, Rivo Fischer. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- VILLANI, Alberto. BAROLLI, Elisabeth. **Interpretando a aprendizagem nas salas de aula de ciências**. 2000. Disponível em: http://fisica.uems.br/profsergiochoitiamazaki/2008/pratica2/texto_substituto_para_texto_8.pdf. Acesso em: 27 de jul de 2013

ANEXO 6

VERSAO I DO PARTICIPANTE 3 (P3)

Renascimento da UnB

Ribeiro, Darcy

R484u Universidade para quê? Brasília, Editora Universidade de Brasília, 1996.

32p.

378.4(817.4)

t

(NOME DO ALUNO)

A UnB nos tempos da ditadura adormeceu completamente, suas pesquisas, suas reuniões e todo meio que envolve as atividades acadêmicas foram suprimidas pelos militares que não admitiam mentes pensantes, sobretudo na Academia. Darcy Ribeiro escreveu esse texto no dia da posse do novo Reitor Cristovam Buarque onde ele que já fora Reitor explanava suas idéias tendo em vista qual seria o papel da Universidade após seu ressurgimento servindo também para todas as universidades do país.

Era necessário que o Brasil formasse muitos cientistas em todas as áreas de conhecimento e tivesse ousadia assim como a UnB de reestruturar suas universidades, para que não ficasse naquelas mesmices de sempre de vê a universidade restrita a algumas pessoas e isolada da comunidade. A UnB surgiu como sendo a maior ambição da inteligência brasileira, ainda que estivessem inerte, os intelectuais estavam de olho nessa jóia do Brasil por isso não devemos nos prender a dizer o que essa Universidade foi, por que ela sempre será o reduto dos intelectuais não só do Brasil, mais também do mundo.

Mas para formar esses conhecedores em diversas áreas é necessária uma educação primaria de primeira qualidade, algo que não temos, só para fazer uma comparação e não é uma comparação injusta, diga – se de passagem, na educação pública somos piores do que a Bolívia e o Paraguai países que são relativamente pobres. Não há explicação Fomos capazes de industrializar o país, construir grandes cidades como Brasília e não conseguimos ensinar nosso povo a ler e escrever.

A forma que Darcy escreveu esse texto é louvável, suas idéias vão ser lembradas por muito tempo. Ele dizia que o grande desafio não só da UnB mas de todas universidades é ver o Brasil como causa, pois só a universidade poderia dar ao país intelectuais que podem solucionar os problemas que nos afligem, mesmo que as vezes os universitários sejam omissos com seu país não dando o retorno para a sociedade que ela tanto merece na forma de melhoria da educação primária por exemplo. As lealdades que ele descreve são sublimes para todo meio acadêmico, respeitar os padrões internacionais do saber, ver o Brasil como causa das universidades e respeitar os princípios do respeito e da tolerância acadêmica são importantes não só para melhorar o funcionamento da universidade, mas também propiciar melhores profissionais á sociedade por que esse é o papel fundamental dos universitários darem conhecimento.

Essa obra pode ser indicada a cientistas para que eles vejam que não basta só viver do prestígio da ciência, é preciso melhorar a condição de vida de povo através da própria ciência, para os universitários que quase sempre acham que o conhecimento é restrito á eles esse texto vai servir para desmistificar isso, aos políticos vai dar idéias de como reorganizar a vida social do país para que todos tenham acesso a emprego, comida e assim viver de forma digna por fim a toda sociedade brasileira que esteja a fim de ver o Brasil como causa e que queira consequentemente tentar resolver tais problemas.

ANEXO 7

VERSÃO II DO PARTICIPANTE 3 (P3)

RIBEIRO, DARCY. **Universidade para quê?** Brasília, editora Universidade de Brasília, 1986. 32p.

Nome do participante

Darcy Ribeiro é graduado em ciências sociais pela Escola de Sociologia e política, foi responsável pelo primeiro curso de pós – graduação em antropologia, na Universidade do Brasil, onde foi professor de etnologia. Em 1957 foi Ministro da Educação e 1962 foi um dos pilares na construção Universidade de Brasília, foi exilado nos tempos da ditadura voltando ao Brasil em 1976, se dedicando à educação pública, elegeu -se Senador nos anos 90 e posteriormente ingressou na Academia Brasileira de Letras, Darcy morreu aos 74 anos vítima de um câncer. Esse texto trata de um discurso feito por Darcy Ribeiro que já fora Reitor da UnB para da às boas vindas ao novo Reitor Cristovam Buarque, ele discursou sobre o papel da UnB e também das outras universidades, passando pelos problemas sociais que o país enfrenta como educação de má qualidade, fome e desemprego falando também do “atraso” do Brasil relacionado esse problema as classes dominantes, não esquecendo das três lealdades essenciais do saber. O discurso de Darcy Ribeiro feito na reinauguração da Universidade de Brasília é uma obra louvável, pois ele toca em vários pontos cruciais em que o Brasil esta envolvido como Reforma agrária ele diz que é necessário fazer uma nova Carta Magna voltada para aqueles que nada têm em questão de terra por conta dos grandes latifúndios, ele até tentou na época de Jango dar terras ao povo sendo que cada pessoa não poderia exceder a quantidade de 30 hectares, mas houve a Ditadura e o plano foi refutado pelo governo.

No que diz respeito ao emprego é perceptível que há Mão de obra para ser utilizada basta que o governo crie políticas públicas para reformular a economia de modo que gere mais emprego e renda.

Outro tema abordado foi à educação pública, Darcy em sua trajetória dedicou – se ao Máximo para melhora –la, o Brasil é um dos últimos do ranking de educação pública, vivemos em um país onde foi construídas indústrias, grandes metrópoles e outras obras esplêndidas, porém não somos capazes de ensinar nossas crianças a ler e escrever o próprio Darcy queria inaugurar a escola como a que tem em vários países as chamadas escola de tempo integral onde a criança entra pela manhã e só sai no fim da tarde, infelizmente como educação não é prioridade não foi permitido que esse projeto de escola saísse do papel. Coerente à educação foi colocada a fome, pois é sabido que a fome é um dos males do país, então uma forma de acabar com a fome e os déficits dos números da educação era instaurar comida de boa qualidade nas escolas, para que as crianças tenham um estímulo para frequentar as aulas e foi isso que Darcy fez com sua sabedoria quando pertencia ao governo do Rio de Janeiro, colocando arroz, feijão e outros produtos alimentícios nos centros educacionais.

Darcy fala da omissão por conta dos acadêmicos de formular um documento em que o povo brasileiro se veja como realmente é, porque não somos europeus, africanos e nem indígenas somos na verdade uma mistura dessas três raças que resultou na origem do povo que somos hoje então é importante que a Academia não se acovarde por conta de pressões da “elite” e faça um discurso onde nós nos vejamos como brasileiros. Essa mesma “elite” diz que não esta envolvida no “atraso” do nosso povo, ela diz que a culpa por isto esta no clima tropical e na nossa miscigenação, argumentos inválidos já que os cientistas comprovam que o desempenho de um povo não depende de fatores climáticos muito menos de sua raça.

No que se trata sobre o papel das universidades, Darcy foi muito feliz dizendo que o papel tanto da UnB quanto das outras Academias é ver o Brasil como “causa”, infelizmente nossas unidades de ensino superior deixaram isso de lado se preocupando apenas com o conhecimento produzido dentro dela e restringindo esse conhecimento aos acadêmicos, por isso é que os universitários têm uma parcela de culpa nos problemas que ainda não foram solucionados, não há por que restringir o conhecimento a eles, pois todos têm o direito à informação.

ANEXO 8

VERSÃO FINAL DO PARTICIPANTE 3 (P3)

Resenha crítica: Universidade para quê?

RIBEIRO, DARCY. **Universidade para quê?** Brasília, editora Universidade de Brasília, 1986. 32p.

Nome do participante

Darcy Ribeiro é graduado em ciências sociais pela Escola de Sociologia e política, foi responsável pelo primeiro curso de pós – graduação em antropologia, na Universidade do Brasil, onde foi professor de etnologia. Em 1957 foi Ministro da Educação e em 1962 foi um dos pilares na construção da Universidade de Brasília, foi exilado nos tempos da ditadura voltando ao Brasil em 1976, dedicando – se a educação pública, eleito Senador nos anos 90 ingressando posteriormente na Academia Brasileira de Letras, Darcy morreu aos 74 anos vítima de um câncer.

Esse texto trata de um discurso feito por Darcy Ribeiro que já fora Reitor da UnB para da às boas vindas ao novo Reitor Cristovam Buarque, ele discursou sobre o papel da UnB e também das outras universidades, passando pelos problemas sociais que o país enfrenta como, educação de má qualidade, fome e desemprego, falando também do “atraso” do Brasil relacionando esse problema às classes dominantes, não esquecendo as “três lealdades essenciais do saber”.

Somente com intelectuais interessados é que podemos resolver os problemas do país, mas para isso acontecer é necessário ir atrás de estudantes talentosos Brasil adentro, sendo que eles estejam a fim de ver o Brasil como problema e assim tentar minimizar ou resolver as pendências sociais, como por exemplo, o descaso com a saúde.

Saindo das pendências sociais indo para as acadêmicas, é necessário por fim ao “paternalismo”, já que a carreira acadêmica não se compara a militar em que o indivíduo sobe de posto pelo tempo de serviço mesmo que este não esteja capacitado intelectualmente para ocupar tal cargo, mas na universidade é diferente, pois tempo de serviço sem qualificação intelectual não deve ser levado em conta. Fazendo isso estamos respeitando a primeira lealdade que é “respeitar as normas internacionais do saber”.

Por muito tempo fomos explorados para satisfazer as necessidades principalmente dos europeus, hoje somos tarjados como nação em desenvolvimento e não adianta colocar a culpa na nossa pouca idade já que os EUA são mais jovem e é considerada a maior potência mundial.

Enfrentamos um retrocesso na educação e na saúde, por exemplo, isso pode ser reflexo da extorsão que sofremos ao longo do tempo pelas potências mundiais, por isso que ainda estamos à margem do desenvolvimento, pois temos desemprego, miséria e falha no sistema educacional. Essas informações nos mostram que temos que dar importância ao que se passa dentro da universidade por que lá sairá à solução para tais problemas, esse é principio da segunda lealdade ver o Brasil como “causa”.

A terceira lealdade diz respeito a três itens fundamentais na vida acadêmica que são o “respeito recíproco, a tolerância e a liberdade docente”, são pontos importantes para o trabalho feito na Academia, por que em qualquer lugar respeitar as ideias obtidas é o ponto de partida para levar um trabalho adiante e na universidade não é diferente.

É necessário ser tolerante para não tomarmos conclusões precipitadas sobre, por exemplo, uma pesquisa que esta sendo feita, isso se aplica a nossos governantes para que eles tenham paciência em relação às atividades acadêmicas e não obstrua a liberdade conseguida, por que só assim chegaremos a resultados desejados.

O discurso de Darcy Ribeiro feito na reinauguração da Universidade de Brasília é uma obra louvável, pois ele toca em vários pontos cruciais em que o Brasil está envolvido, como por exemplo, Reforma agrária. Ele diz que é necessário fazer uma nova Carta Magna voltada para aqueles que nada têm em questão de terra por conta dos grandes latifúndios, ele até tentou na época de Jango dar terras ao povo sendo que cada pessoa não poderia exceder a quantidade de 30 hectares, mas com a Ditadura refutou seu plano.

No que diz respeito ao emprego é perceptível que há mão de obra para ser utilizada basta que o governo crie políticas públicas para reformular a economia de modo que gere mais emprego e renda. Abrir as portas dos cursos técnicos ou superiores é uma boa forma para capacitar as pessoas, fazendo isso não precisaremos mais importar tantos trabalhadores.

Outro tema abordado foi à educação pública, Darcy em sua trajetória dedicou – se ao Máximo para sua melhora. Vivemos em um país onde foram construídas indústrias, grandes metrópoles e outras obras esplêndidas, porém não somos capazes de ensinar nossas crianças a ler e escrever. O próprio Darcy queria inaugurar a escola de tempo integral onde a criança entra pela manhã e só sai no fim da tarde, mas

infelizmente como educação não é prioridade não foi permitido que esse projeto de escola saísse do papel.

Coerente à educação foi colocada a fome, pois é sabido que a fome é um dos males do país, então uma das saídas de acabar com a fome e os déficits dos números da educação seria instaurar comida de boa qualidade nas escolas, para que as crianças tivessem um estímulo a mais para freqüentar as aulas, essa proeza Darcy fez quando pertencia ao governo do Rio de Janeiro, colocando arroz, feijão e outros produtos alimentícios nos centros educacionais.

Darcy fala da omissão por conta dos acadêmicos em formular um documento em que o povo brasileiro olhe – se como realmente é, porque não somos europeus, africanos e nem indígenas somos na verdade uma mistura dessas três raças que resultou na origem do povo que somos hoje. É importante que a Academia não se acovarde por conta de pressões da “elite” e faça um discurso onde nós nos vejamos como brasileiros.

Essa mesma “elite” diz que não esta envolvida no “atraso” do nosso povo, ela diz que a culpa por isto esta no clima tropical e na nossa miscigenação, argumentos inválidos já que os cientistas comprovam que o desempenho de um povo não depende de fatores climáticos muito menos de sua raça.

No que se trata sobre o papel das universidades, Darcy foi muito feliz dizendo que o papel tanto da UnB quanto das outras Academias é ver o Brasil como “causa”, infelizmente nossas unidades de ensino superior deixaram isso de lado se preocupando apenas com o conhecimento produzido dentro dela e restringindo esse conhecimento aos acadêmicos, por isso é que os universitários têm uma parcela de culpa nos problemas que ainda não foram solucionados, não há por que restringir o conhecimento a eles, pois todos têm o direito à informação.

Essa obra nos leva a pensar nos problemas do nosso país, tanto na vertente acadêmica quanto na social. Darcy com seu conhecimento de mundo indaga com pertinência qual é o papel da universidade na resolução dos problemas da nossa comunidade, por que é verídico que os estudantes universitários por vezes se omitem não dando retorno a população do conhecimento obtido no meio acadêmico.

Ele se empenha em mostrar por fatos históricos a nossa posição frente ao resto do mundo, pois estamos nessa situação não por que fomos colonizados por A ou B, ele desmistifica essa hipótese por meio de comentários sucintos.

Para ler esse texto e entende – lo é necessário ter alguns conhecimentos prévios sobre, educação, saúde e outros problemas sociais que nos afetam, bem como conhecer a Lei Maior para que se entenda o que ele diz sobre a reforma agrária. Com a leitura desta obra vamos ativar nosso patriotismo, dar importância a nossa nação como realmente ela merece e vamos encarar de frente nossos problemas.

Um dos objetivos da obra é mostrar aos estudantes universitários seu comportamento em relação aos embates enfrentados pela nação, levando – os a repensar seus métodos de convivência com a sociedade. Nessa mesma linha de raciocínio refere – se à classe dominante para que ela reveja seus conceitos.

Aos professores universitários para que utilizem essa obra em prol do melhoramento do meio acadêmico, através de itens colocados por Darcy, como por exemplo, indagar a função da Academia em relação aos problemas do Brasil.

ANEXO 9

VERSÃO I DO PARTICIPANTE 4 (P4)

Introdução

Este projeto de pesquisa tem o intuito de estudar as modificações climáticas que tem ocorrido no planeta terra ao longo dos anos, e mostrar o impacto de tais mudanças no clima da região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, e como tais mudanças têm contribuído para problemas aparentes como o aumento da temperatura e a alteração dos ciclos de chuva, prolongando assim os períodos de seca.

A emissão de dióxido de carbono na atmosfera não é culpa exclusiva da queima de combustíveis fósseis como se imagina, o planeta terra tornou-se habitável devido ao lançamento natural desses gases. Porém, com a industrialização o lançamento dos gases aumentou, fazendo com que o planeta esquentasse além do necessário.

O clima em todo o planeta está ligado, um evento ocorrido em uma determinada área pode modificar ou influenciar outros eventos a milhares de quilômetros de distância, por exemplo: o derretimento das geleiras nos pólos do planeta modifica as correntes marinhas, influenciando no clima em diversas regiões do planeta, contribuindo com a formação de furacões e tempestades cada vez mais violentas em determinados locais, e a falta de chuva em outros locais.

O aquecimento global pode estar influenciando na alteração do clima da cidade de Senhor do Bonfim e do semi-árido nordestino, cabe ao pesquisador compreender e analisar as reais causas dessas alterações para que haja um esclarecimento e uma divisão do que é mito e o que é real.

Justificativa

O clima é algo que preocupa a humanidade há certo tempo devido ao conceito de aquecimento global, que prevê o aumento da temperatura e a mudança do clima, ambos causados pelo aumento da emissão de dióxido de carbono, porém nos últimos anos essa preocupação da população tem se agravado, pois o aumento da temperatura tornou-se perceptível, porém em certas partes do país não há estudos específicos acerca do tema, dificultando a sua compreensão, o que acaba gerando conceitos equivocados dos reais motivos causadores do aumento da temperatura e da mudança dos ciclos de chuva não só em regiões específicas, mas também em outras partes do Brasil.

O aumento da temperatura das águas do oceano influencia na formação de chuvas e tornados, no ano de (...) a costa brasileira, região do atlântico sul, foi atingida por um tornado, devido ao aquecimento da água do atlântico, algo que até então se acreditava ser impossível de acontecer (*).

Fenômenos oceânicos como o *El Niño*, que é o aquecimento incomum da superfície do pacífico podem influenciar no ciclo de chuvas de diversos países, principalmente da América do sul, causando inundações e períodos de seca mais intensa durante estações chuvosas.

A região da cidade de Senhor do Bonfim depende basicamente da agricultura, que no ano de 2012 foi abalada por uma forte seca, diante de tal acontecimento algumas pessoas tem se perguntado o motivo que tem influenciado na ocorrência de tal evento, porém a região onde a cidade está situada é uma região carente de pesquisas acerca do tema.

Este projeto de pesquisa tem o objetivo de explicar quais eventos estão agindo na região, e compreender a real origem de tais eventos e que influências exercem na região

PROB
FUNDAMENT

ANEXO 10

VERSÃO II DO PARTICIPANTE 4 (P4)

Introdução

Este projeto de pesquisa tem o intuito de estudar as modificações climáticas que tem ocorrido no planeta Terra ao longo dos anos, conhecer os impactos de tais mudanças no clima da região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia e como tais mudanças têm contribuído para modificações como, por exemplo, o aumento da temperatura e a alteração dos ciclos de chuva, prolongando assim os períodos de seca.

O aquecimento global, que é o aumento incomum da temperatura do planeta, causado pela emissão de dióxido de carbono, pode estar influenciando na alteração dos ciclos de chuva e da temperatura na cidade de Senhor do Bonfim e no semi-árido nordestino.

A emissão de dióxido de carbono na atmosfera é um fator que tem contribuído muito para o aumento da temperatura no planeta Terra, com a industrialização e a queima de combustíveis fósseis o lançamento desses gases aumentou, fazendo com que o planeta esquente cada vez mais.

Eventos climáticos como o El Niño, por exemplo, tem conexão com eventos como a falta de chuva em determinados países, causando períodos de seca, e grande quantidade de chuva em outros países, causando grandes inundações. (Climatologia: livro)

Cabe ao pesquisador compreender e analisar as reais causas da alteração dos ciclos de chuva e o aumento da temperatura local, para que seja evitada a concepção de conceitos equivocados por parte da população.

Justificativa

O clima é algo que preocupa a humanidade há certo tempo devido ao conceito de aquecimento global, que prevê o aumento da temperatura e a mudança do clima, ambos causados pelo aumento da emissão de dióxido de carbono. Nos últimos anos essa preocupação da população tem se agravado, pois o aumento da temperatura tornou-se perceptível.

Em algumas regiões do país, onde está situada a cidade de Senhor do Bonfim, por exemplo, não há estudos específicos acerca do tema, dificultando a compreensão dos eventos climáticos que tem agido naquela região, gerando assim, conceitos equivocados dos reais motivos causadores do aumento da temperatura e da mudança dos ciclos de chuva.

Fenômenos oceânicos como o El Niño, que é o aquecimento incomum da superfície do pacífico podem influenciar no ciclo de chuvas de diversos países, principalmente da América do sul, causando inundações e períodos de seca cada vez mais intensa.

Além de atuar na costa pacífica da América do Sul, o El Niño provoca graves perturbações climáticas (secas anormais ou, ao contrário, ciclones e chuvas com totais pluviométricos extremamente elevados em relação às normais locais e regionais) em regiões habitualmente isentas de tais eventos (MENDONÇA & DANNI-OLIVEIRA).

O aumento da temperatura da superfície do oceano influencia na formação e na intensificação de chuvas e tornados, em março de 2004, na região do atlântico sul onde está situada a costa brasileira, foi atingida por um tornado, devido ao aquecimento da superfície do oceano atlântico, algo que até então se acreditava ser impossível de acontecer (fonte: colocar).

Diante de um forte período de seca ocorrido no ano de 2012, a população local tem se perguntado o real motivo da ocorrência deste fenômeno climático.

Este projeto de pesquisa tem o objetivo de conhecer a origem dos eventos climáticos que estão agindo naquela região e suas consequências.

PROB

FUNDAMENT

De acordo com o relatório do IPCC, Intergovernmental Panel on Climate Change, sobre mudanças climáticas, concluiu que o aquecimento global dos últimos 50 anos é causado pelas atividades humanas. De acordo com MARENGO (2007) *apudi* (...), as mudanças climáticas mais intensas previstas para o fim do Século XXI, relativas ao clima, vão acontecer na Amazônia e no Nordeste do Brasil.

ANEXO 11

VERSAO FINAL PARTICIPANTE 4 (P4)

1- Objeto de estudo

Este projeto de pesquisa tem o intuito de pesquisar alterações no clima, como, por exemplo, a alteração do período de chuva da região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia. A alteração dos períodos de chuva da região de Senhor do Bonfim – Bahia, tem se tornado frequente nos últimos anos devido à escassez de chuva, ocasionando períodos de forte seca.

A presente pesquisa pretende, também, analisar uma possível relação entre fenômenos climáticos e oceânicos, que podem estar agindo na região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, como, por exemplo, aquecimento global, El Niño, e emissão de dióxido de carbono, que tem se agravado nos últimos anos devido à industrialização.

O aquecimento global é um fenômeno climático, devido a uma maior penetração de raios solares na atmosfera do planeta, o aquecimento global causa o aumento da temperatura do planeta terra. O aquecimento global é um processo natural e possibilita a vida no planeta terra, por mantê-lo aquecido.

Porém, segundo o site da ONG WWF Brasil, o aumento da emissão de gases na atmosfera, tem aquecido a atmosfera terrestre.

O efeito estufa é um fenômeno natural para manter o planeta aquecido. Desta forma é possível a vida na Terra. O problema é que, ao lançar muitos gases de efeito estufa (GEEs) na atmosfera, o planeta se torna quente cada vez mais. (WWF Brasil).

O aumento da temperatura, causado pelo aquecimento global, influencia na formação de chuvas e tempestades em todo o planeta, devido ao aquecimento das águas da superfície dos oceanos, gerando fenômenos como, por exemplo, o El Niño. Apesar de ser um evento oceânico, o El Niño influencia no clima terrestre, principalmente dos países situados na América do Sul.

O El Niño interfere na formação de chuvas e tempestades, devido a influencia da temperatura da superfície do oceano. Apesar de ser um evento que ocorre no oceano pacífico, o El Niño pode influenciar no clima brasileiro.

A interferência do El Niño no clima se dá através da intensificação de chuvas, ocasionando grandes tempestades, e na escassez de chuva, ocasionando períodos de seca, muitas vezes, tais eventos ocorrem, muitas vezes, em regiões isentas de tais acontecimentos climáticos.

De acordo com Mendonça & Danni-Oliveira:

Além de atuar na costa pacífica da América do Sul, o El Niño provoca graves perturbações climáticas (secas anormais ou, ao contrário, ciclones e chuvas com totais pluviométricos extremamente elevados em relação às normais locais e regionais) em regiões habitualmente isentas de tais eventos. (2007, p.192).

O El Niño é um fenômeno que tem se agravado devido ao aquecimento global. Porém, o aquecimento global tem se agravado devido a outro fator, a emissão de CO₂ na atmosfera terrestre, que é um fenômeno que tem se intensificado, devido à ação do homem. “O dióxido de carbono (CO₂) é responsável por mais de 80% da poluição que gera o aquecimento global.” (WWF Brasil,2013).

Dióxido de carbono, também conhecido por CO₂, é um gás poluidor que é emitido através da queima de combustíveis fósseis. A emissão de dióxido de carbono sempre aconteceu, com a queima de florestas, e até a erupção de vulcões, porém, nos últimos anos, devido à industrialização, a emissão tem aumentado. “Ao todo, as concentrações de CO₂ na atmosfera aumentaram em 31% desde a Revolução Industrial.” (WWF Brasil,2013).

Nesse sentido, o aumento da emissão de dióxido de carbono, tem como causa a ação do homem. A emissão de CO₂ na atmosfera pode gerar uma série de eventos que alteram o clima terrestre.

No decorrer desta pesquisa pretende-se analisar, na região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, como tem se dado a alteração dos períodos de chuva, que nos últimos anos tem se tornado mais frequente.

Além de analisar o processo de alteração dos períodos de chuva na região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, a pesquisa em curso pretende analisar se, a causa da alteração dos períodos de chuva são fenômenos climáticos ou oceânicos, e analisar as suas consequências na cidade de Senhor do Bonfim – Bahia.

Secas intensas, que geralmente são causadas pela escassez de chuva, produzem grandes consequências aos locais em que atingem, tais consequências vão desde problemas da falta d’água nas regiões atingidas, a problemas sociais como, por exemplo, a fome.

2- Objetivos da pesquisa

Esta pesquisa tem como objetivo geral, analisar o aumento da frequência dos períodos de seca da região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, localizada no nordeste semiárido brasileiro. Períodos de seca na região nordeste existem a determinado tempo, porém, com o aumento de sua frequência, a região tem enfrentado diversos problemas como, por exemplo, problemas de falta d'água e problemas sociais.

Esta pesquisa tem como objetivos específicos:

- 1- Analisar se o aquecimento global está influenciando o clima da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia.
- 2- Analisar se o aquecimento global está intensificando eventos oceânicos como, por exemplo, o El Niño.
- 3- Analisar se o El Niño é causa secundária da alteração dos períodos de chuva da cidade de Senhor do Bonfim. Nesse caso, a causa primária seria o aquecimento global.

3- Justificativa

O tema a ser estudado por este projeto de pesquisa, foi escolhido a partir da preocupação do autor com o clima da região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia. Tal preocupação tem se agravado, principalmente nos últimos anos, em que a região tem passado por um forte período de seca.

Além das preocupações pessoais do autor, este projeto de pesquisa pretende estudar as alterações dos períodos de chuva, da região de Senhor do Bonfim, devido a sua possível relação com o aquecimento global. Nesse sentido, a alteração dos períodos de chuva, na região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, tem preocupado a população devido aos períodos de seca, que tem se agravado, devido à escassez de chuva.

A alteração do clima na região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, é um tema que se relaciona com o curso de Ciências da Natureza, por estar dentro da área da meteorologia, que por sua vez, possibilita a especialização depois da conclusão do curso de licenciatura em Ciências da Natureza, como podemos ver no site da Universidade Federal.

Ao concluir a Licenciatura em Ciências da Natureza, os formados poderão buscar especializações em qualquer área das Ciências da Natureza (Química, Biologia, Geologia, Geofísica, Meteorologia, Oceanografia e ainda em Matemática) [...].

O tema relaciona-se, também, com o curso licenciatura em Ciências da Natureza, por estar dentro de uma área que estuda os fenômenos climáticos e meteorológicos da natureza, área que por sua vez, é abrangida pelo curso de licenciatura em Ciências da Natureza.

O tema alterações climáticas na região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, pode ser relacionado, também, com a disciplina de Ciência no cotidiano, do curso de licenciatura em Ciências da Natureza. Como podemos ver na ementa da disciplina, disponível no site do Siga Univasf.

Discutir, investigar e analisar, de forma interdisciplinar, a ciência no cotidiano, os problemas sociais, culturais, científicos e suas expressões sócio espaciais relacionados à região.

Ao analisar a ementa da disciplina, podemos perceber que mesma se relaciona com o tema, por discutir os problemas sociais e científicos, e sua relação com a região.

4- Problema da Pesquisa

O clima da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, pode estar sofrendo uma série de efeitos climáticos, que tem como início a ação o homem, que tem causado o aumento da emissão de dióxido de carbono, através do aumento da industrialização.

Nesse sentido, o aumento da emissão de dióxido de carbono tem intensificado o aquecimento global, que por sua vez pode estar intensificando o El Niño, alterando o período de chuva da região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia.

Diante de tal situação, nos cabe as seguintes questões:

A alteração dos períodos de chuva da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, é resultado de uma série de eventos climáticos, que tem como causa inicial a ação do homem?

5- Hipótese

A presente pesquisa propõe, como hipótese, que a alteração dos períodos de chuva da região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, tem como causa inicial o aquecimento global, que tem se intensificado com a emissão de dióxido de carbono.

Esta pesquisa propõe, ainda, que o aquecimento global tem agravado fenômenos como, por exemplo, o El Niño.

O El Niño depende da temperatura da superfície do mar, desta forma, pode estar sendo agravado pelo aquecimento global. O El Niño, segundo Mendonça & Danni-Oliveira(2007), pode interferir no clima de diversos países da América do Sul.

6- Quadro Teórico

Para a realização deste projeto de pesquisa, pretende-se buscar apoio em teorias já existentes acerca do objeto de estudo. Entre as teorias que este projeto de pesquisa pretende apoiar-se, está a teoria de CIRILO et al:

Numa atmosfera mais aquecida se espera, de modo geral, a ocorrência de precipitações pluviais mais intensas nas regiões mais úmidas, além de veranicos e ondas de calor mais frequentes. Na região semi-árida, a maioria dos cenários de mudanças climáticas sinaliza para, com o aumento da temperatura: o aumento da evaporação nos corpos d'água e, conseqüentemente, a redução do volume escoado nos mesmos[...]. (2010, p. 85).

Baseando-se na teoria de CIRILO et al, podemos concluir que a região da cidade de Senhor do Bonfim, e a região nordeste brasileira, tem tido mudanças em seu clima devido ao aumento da temperatura da atmosfera terrestre.

Nesse sentido, podemos perceber que o aumento da temperatura da atmosfera terrestre, causado pelo aquecimento global, está causando as mudanças climáticas como, por exemplo, a alteração dos períodos de chuva da região da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia.

A intensificação do aquecimento global, se dá através da emissão de dióxido de carbono, que é um dos principais gases poluentes que formam o aquecimento global. Além de intensificar o aquecimento global, o dióxido de carbono interfere na chuva por estar presente na atmosfera, causando efeitos como, por exemplo, a chuva ácida.

Porém, este projeto de pesquisa pretende manter o foco na alteração dos períodos de chuva na cidade de Senhor do Bonfim – Bahia, procurando investigar suas causas e conseqüências.

Além de se apoiar na teoria de Cirilo et al, este projeto de pesquisa pretende apoiar-se, também, na teoria de Mendonça & Danni-Oliveira. A teoria de Mendonça & Danni-Oliveira, demonstra a ação do El Niño, um evento oceânico que atua no oceano pacífico, sua ação ou intensificação depende da temperatura da superfície do mar.

O clima mundial está ligado, e pelo fato de estar ligado, eventos como, por exemplo, o El Niño, ocorrem no oceano pacífico, e influenciam no clima de diversos países da América do Sul, inclusive o Brasil, como discutido anteriormente.

Este projeto de pesquisa pretende apoiar-se nas teorias de CIRILO et al, e de MENDONÇA & DANNI-OLIVEIRA, para analisar a alteração dos períodos de chuva da cidade de Senhor do Bonfim – Bahia. Porém, este projeto de pesquisa pretende analisar se há alguma relação entre as duas teorias.

7- Quadro Metodológico

Esta pesquisa utilizará o método qualitativo, por não utilizar a estatística na interpretação dos dados, e utilizar a observação do ambiente para coleta de dados. Para a realização da coleta de dados, será aplicado um questionário semiestruturado.

O questionário semiestruturado, consiste na combinação de perguntas abertas e fechadas, onde o participante tem a oportunidade de falar, com mais abertura, sobre o tema proposto.

O questionário será aplicado a um grupo de aproximadamente seis alunos, do curso de licenciatura em Ciências da Natureza, que estejam cursando entre o 6º e 7º período, que tenham interesse por temas ligados à área da meteorologia.

A coleta de dados será feita, também, com 2 meteorologistas da região semiárida do nordeste brasileiro, onde está situada a cidade de Senhor do Bonfim.

Para a realização da pesquisa, será utilizado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), para que os participantes da pesquisa, e entrevistados, sejam informados do conteúdo da pesquisa que estão participando.

Depois de coletados, os dados serão analisados, confrontados com as teorias existentes, e com as teorias presentes nesse projeto de pesquisa, para que haja a comprovação da hipótese, ou a sua discordância.

Referências Bibliográficas

Matias-Pereira, José. Manual de Metodologia da pesquisa científica / José Matias-Pereira. – São Paulo: Atlas, 2007.

Mendonça, F.; Danni-Oliveira, I.M. Climatologia: Noções básicas e climas do Brasil. São Paulo: Oficina de texto, 2007. 206 p